

“Si se acuerda en que la enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado...”

Pierre Bourdieu, Los herederos

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.
UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE
ABANDONO ESTUDIANTIL

1.1 La educación en el contexto universitario

La educación superior (ES) en el contexto social, se concibe idealmente en función del mérito y las condiciones sobre las cuales han sido formados los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. La influencia directa de su entorno, el grupo social donde han crecido, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos, las estrategias pedagógicas, el currículo y los tiempos de escolarización, se reflejarán en el desempeño universitario. Por otra parte, el desempeño en el ciclo de profesionalización va a depender, en cierta forma, del contexto socioeducativo en el que se cursan los estudios secundarios, el cual predispone las formas de relacionarse con la nueva cultura y el ambiente educativo universitario (Ángel Pérez, 2011; Vázquez, 2008).

Dewey (1998) considera que

La educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen; equivale a decir en efecto que la Educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. (p. 77)

Sin embargo, también se estima que la ES depende, en gran medida, de las aspiraciones, las actitudes, el propósito y la motivación que demuestre el discente para alcanzar sus metas propuestas, así como del compromiso institucional asumido para alcanzar su ciclo de formación. Asimismo, la formación se piensa como un proceso constante y continuo de crecimiento que debe contribuir a superar las vicisitudes, dificultades o necesidades de aprendizaje, cuya responsabilidad y disposición constituyen un elemento primordial para el proceso educativo.

En este sentido, “la educación es entendida, entonces, como un proceso de renovación y transformación constante” (Vázquez, 2008, p. 217), en el que las experiencias del entorno y la interrelación con sus miembros influenciarán la proyección de las metas de los estudiantes, les imponen su sello. En otras palabras, la sociedad predispone su actuar. En el planteamiento de Pierre Bourdieu, la predisposición no solo se evidencia en los bienes tangibles que posicionan a los individuos en un estrato socioeconómico, sino también en las

capacidades familiares, sociales y culturales de su contexto social, donde se evidencia un mundo jerarquizante (Bourdieu y Passeron, 1996). Este mundo jerarquizante está vinculado de manera directa con el proceso educativo que impone su distinción y diferencia, reproducido y visibilizado por el mismo Estado y el sistema educativo, de acuerdo con las tendencias y cambios del mundo actual. Lo anterior se evidencia en los estilos de vida, su actuar, el desempeño académico, las relaciones sociales y familiares, su comportamiento, la forma de vestir, los lugares preferidos, el lujo y la pobreza que imponen socialmente su distinción, mediados por las experiencias y la interacción (Bourdieu, 1998b). En estos términos, el entorno impone la distinción de cada sujeto que ingresa al sistema de ES, mediante el cual las condiciones socio-culturales y económicas influyen sobre el proceso educativo y las formas de integración. De igual modo, la injerencia del Estado, al trazar las directrices en materia educativa, influenciará el actuar del educando.

Actualmente, en materia educativa, los argumentos y directrices presentados por el Estado colombiano a través de los planes de desarrollo están fundamentados en los lineamientos establecidos por los organismos internacionales,¹⁸ y por los efectos políticos, sociales y económicos de la globalización. En este punto, el desarrollo de la educación se asocia con una perspectiva económica, tomada como punto de partida en el discurso político, pues se considera que la educación propicia el desarrollo económico de las regiones y los países. En estos términos, la educación tiene una función en los compromisos socioeconómicos y de inversión de dichos organismos; al mismo tiempo, existe un cuestionamiento sobre su calidad, frente a lo cual es importante considerar el contexto del compromiso socioeconómico y cultural en el que se educan y desempeñan los jóvenes (De Ibarrola, 2010).

En relación a este tema, el secretario ejecutivo de la CEPAL argumentaba que la educación es el medio más efectivo para asegurar un desarrollo productivo con equidad social, pues fortalece la democracia al permitir la participación ciudadana amplia y sin exclusión. La educación es la apuesta para revertir la exclusión social (Ocampo, 2002). Para la CEPAL el enfoque o perspectiva de la educación tiene una conceptualización económica más que social; se proyecta en función del desempeño de los jóvenes, considerando que ellos serán el futuro del desarrollo de las regiones. En tal sentido, la educación se constituye en un medio para fomentar la competitividad y la influencia que tienen los años de

18 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

escolarización-formación en el incremento de la remuneración recibida por su desempeño laboral. A su vez, se reconoce en la educación el medio fundamental para fomentar la competitividad¹⁹.

En el contexto global, el sistema educativo ha presentado cambios sustanciales en las políticas de financiamiento, calidad y cobertura, obedeciendo a las demandas de internacionalización y a la comercialización de servicios educativos. Estos cambios han suscitado una serie de intereses que han puesto en la agenda de los diferentes países temas asociados a los conceptos de calidad, equidad y eficiencia de la educación; temas referidos a la expansión de la matrícula y a los resultados del desempeño educativo alcanzados en pruebas internacionales y nacionales²⁰. Igualmente, los indicadores sobre el rezago, la repitencia y la deserción²¹ se han tornado protagonistas al evidenciar el estado de la educación.

El sistema educativo no está preparado para dichos cambios. En la mayoría de los casos, los docentes no se capacitan a tiempo o no lo hacen o, en algunas ocasiones, este tema se piensa sobre la marcha. Para adelantar trabajo con los jóvenes, se requieren tanto competencias en el uso de las tecnologías y el manejo de los idiomas como competencias lectoras y matemáticas. Estos elementos son fundamentales para la comprensión del contexto actual, el cual siendo local obedece a un contexto global. En ese orden de ideas, la ES debe estar en correspondencia y replantearse de acuerdo a las diferentes necesidades de las regiones, lo que requiere el compromiso de los gobiernos en la modernización de la educación superior (Cuño, 2016).

El cuestionamiento sobre la calidad del sistema de educación en Latinoamérica ha trascendido por décadas. En el siglo XX, dicho cuestionamiento llevó a que los organismos financieros internacionales tomaran cartas en el asunto, mediante diferentes reformas en pro de la calidad educativa (Paéz, 2017). Inicialmente, se pensaba en los ciclos básicos, pero luego abarcó los demás niveles de formación, en concordancia con las políticas neoliberales

19 "La educación superior cumple un papel crucial en el aumento de la competitividad, dado que en este nivel se generan, incorporan y difunden avances del conocimiento que luego permiten incrementar la productividad en distintas áreas de la producción" (CEPAL/OEI, 2004, p. 32).

20 Pruebas Saber, PISA (un programa de la Organisation for Economic Cooperation and Development, OCDE, que se efectúa en 58 países, evalúa conocimientos y habilidades para la vida, relacionados con los dominios de comprensión lectora, matemática y científica); Serce (un proyecto del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, de OREALC/UNESCO Santiago de Chile, que evalúa competencias básicas y habilidades para la vida en las áreas de lectura y matemática, con la opción de hacerlo en Ciencias Naturales) y TIMSS (de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA, que provee información confiable y oportuna sobre el logro académico de estudiantes de Estados Unidos de grados 4.º y 8.º, en Matemáticas y Ciencias Naturales, y lo compara con el de otros países, de los cuales participan 59) (MEN, 2018).

21 Para la UNESCO la deserción se entiende como la partida prematura del nivel de formación antes de haber concluido el ciclo iniciado.

que regían el accionar educativo (Vázquez Olivera, 2015), las cuales generaron un corrimiento del deber del Estado de ser proveedor y garante de dichos procesos (Mollis, 2014).

A comienzos del siglo XX, Colombia venía de la transición de la Guerra de los Mil Días; este inicio estaba marcado por la tendencia de protestas estudiantiles ligadas al movimiento latinoamericano de la época. Los planteamientos de la Reforma de Córdoba fueron asimilados durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), la formación universitaria se orientaba a fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad. Para acceder a las universidades, los estudiantes debían presentar pruebas de ingreso, además, la formación se enfocó en el modelo industrial de la época (Soto Arango, 2005).

Durante los años 80, los organismos internacionales referidos previamente, pusieron en duda la calidad de la educación superior, planteando la modernización de este sector como un factor crucial para impulsar la recuperación económica. Guerrero y Soto Arango (2019) expresan que: “a partir de las políticas neoliberales, se proyectan los servicios educativos, se restringe la responsabilidad del Estado para financiar la educación y se impone el modelo neoliberal como modelo global del capitalismo, en el cual las universidades son objeto de competencia” (p. 116).

Según señala De Sousa Santos (2010), durante los años noventa se produce la ampliación del mercado transnacional de servicios universitarios; tanto el Banco Mundial como la Organización Mundial del Comercio (OMC) los consideraban como la solución global a los problemas educativos. Por otro lado, las universidades debían asegurar sus recursos propios, lo que ha llevado la entrada de capital externo, principalmente industrial; generando así la mercantilización de las universidades. Las instituciones debían encontrar un equilibrio entre el mantenimiento del prestigio académico y el financiamiento, en términos de tener la capacidad de mantener sus ingresos. Ante esta situación, José Joaquín Brunner (2007) sostuvo que el mercado de la educación superior se encontraba altamente jerarquizado²² y que, ha transformado la perspectiva hacia los discentes, comparándolos con un proceso de producción inusual donde la calidad del principal “insumo” (los estudiantes) es a la vez parte del ‘producto’ que la universidad vende” (p. 112).

22 “Jerarquizante”, Guerrero y Soto Arango (2019) citan a Brunner (1992) “en el sentido de que existen instituciones de élite, que gozan de prestigio, son las más selectivas y su objetivo es estar a la vanguardia en la investigación; estas instituciones acogen a los mejores estudiantes”.

Por su parte, la UNESCO en el documento *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*²³, reconoce la magnitud de la expansión de la matrícula a nivel superior en el mundo, que, de una población de 13 millones en 1960, pasó a 82 millones en 1995. Habría que aclarar también que se evidenció la brecha entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y los países menos adelantados; tanto la inversión de recursos y la investigación son factores que califican o descalifican a las instituciones universitarias y los Estados. La década de los noventa también se caracterizó porque las IES carecían de la preparación necesaria, para afrontar los nuevos retos educativos y garantizar el desarrollo, haciendo evidente la brecha con los países industrializados. Esta época requería que las instituciones incluyeran en su desempeño académico diario, la renovación de la ciencia, el conocimiento y los procesos educativos adecuados a los ámbitos nacional e internacional.

En esta misma década, en Colombia se promulgó la Constitución Política de 1991, en la cual se reconoce la necesidad de modernizar la estructura y organización educativa, en concordancia con el desarrollo tecnológico y criterios de mercado. La Ley 30 de 1992²⁴ y la Ley General de Educación de 1994 aún están vigentes, no obstante, se han vuelto algo obsoletas, puesto que no responden a la realidad financiera y social, ni a los cambios demandados por la ES. En este periodo, se privilegiaron las instituciones privadas y se identifica que la autonomía de la universidad pública es posible cuando hay una financiación que comprometa la inversión del Estado; frente a lo cual, los movimientos de estudiantes de los años 2018 y 2019 ubicaron como punto central la financiación de la universidad pública.

Actualmente, hay desfinanciamiento de instituciones públicas; para el Estado, financieramente la universidad se ve de manera retrospectiva por las normas y la escasa inversión presupuestal, pero las exigencias de producción y generación de nuevo conocimiento deben ser pertinentes en el mundo globalizado. Pareciera que estos dos factores fueran en contravía, pues se pensaría que los cambios que se vienen suscitando requieren una mayor inversión por parte del Estado.

23 “La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular (...) Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados (...) Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos (...) El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad” (UNESCO, 1998).

24 En el análisis sobre la crisis de financiamiento de la ES, el SUE (2012) plantea que: “En la década de los noventa, las universidades difícilmente contaban con los suficientes recursos humanos, de infraestructura física y tecnológica, bibliotecas, laboratorios, entre otros, que permitieran el desarrollo académico en docencia, investigación y extensión” (p. 23).

A estas reformas en la ES se suma que, en los años noventa, hubo un recorte en los subsidios por parte del Estado, lo que promovió los procesos de acreditación con el propósito de ejercer control y evaluar la calidad y los resultados, a fin de que la educación estuviera de acuerdo con los estándares internacionales y obedeciera a las políticas de globalización y masificación de la educación. En respuesta a estas últimas, se promueve la demanda de educación privada y se expande el mercado transnacional de servicios educativos.

Por otro lado, en el año 2002, los recursos de inversión de la ES se incluían en el presupuesto del Ministerio de Educación (MEN) colombiano y este, a su vez, los transfería a las IES. Posteriormente, los recursos se fraccionaron y se destinaron a cumplir las metas propuestas en los Planes de Desarrollo; los recursos para las universidades dependían de las convocatorias de proyectos, lo que favorecía a algunas instituciones, ya sea por la infraestructura o la capacidad investigativa, debido al mecanismo de selección de los estudiantes. Para el 2011, las universidades manejaban únicamente el 15% del total de los recursos de inversión (SUE, 2012), de tal manera que las IES cada día se enfrentaban a un alto desfinanciamiento.

Actualmente, la dinámica universitaria proyecta una expansión de la matrícula hacia poblaciones más vulnerables. Al respecto, las instituciones obedecen a unos índices de gestión, en respuesta a la demanda de cobertura. En aspectos de investigación, se exige producción de nuevo conocimiento y calidad en el establecimiento de redes de apoyo e investigativas, dada la apertura de nuevos programas siguiendo las exigencias del mercado (Paéz, 2017)²⁵ y del mundo globalizado, en el que cada uno de estos aspectos requiere de presupuesto que permita su viabilidad.

Respecto a la nueva visión planteada de ampliar el acceso a la ES, se promulga la equidad en el acceso. Si tomamos como referente el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)²⁶, se deja claro que la ES

25 En documento de tesis, Páez (2017) analiza cómo el sector educativo es un servicio que se explicita de acuerdo a los lineamientos dados por la OMC y que aparece clasificado en el GATS, en el que recibe un tratamiento igual al de los servicios ofertados por otros sectores: “le facilitaba defender el viejo esquema racional de la producción masiva en línea, pero con el nuevo ingrediente de las nuevas tecnologías y las técnicas del *management*: eficiencia, cantidad y relación costos beneficios, previsibilidad y control” (p. 57).

26 “Art. 26, 1” (...) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...).”

debe fundamentarse en el “mérito”²⁷. La UNESCO resalta la contribución de las actitudes propias del individuo y las previamente adquiridas en el desempeño universitario como un requisito necesario en este ciclo de formación; es decir, si la ES se plantea en términos de la expansión de la matrícula, idealmente requeriría que ese mérito se garantizara a cada individuo. En esos términos, la equidad debe proyectarse a los procesos educativos desde el acceso, la permanencia, desempeño y los resultados; aspectos establecidos en el modelo multidimensional de equidad planteado por Espinoza (2017), sin limitarse al punto de inicio, es decir, no se debe pensar únicamente en el acceso (Tabla 1).

En la mayoría de los lineamientos dados en la ES está presente la equidad como justificación de los procesos educativos; el cuestionamiento en cuanto a las políticas de ampliación del acceso se plantea en los siguientes términos: cada uno de los estudiantes que culminan el ciclo de secundaria debe acceder al sistema educativo o, de lo contrario, en qué términos se habla de la equidad en el acceso.

Para ofrecer una respuesta, al tomar como referente el Modelo Multidimensional de Equidad planteado por Espinoza en la Tabla 1, la equidad en el acceso en la ES debería darse en función de las actitudes, las necesidades, los recursos, el nivel académico, el interés y la motivación que los estudiantes, aspectos que influyen directamente sobre el éxito o el fracaso en el proceso de formación universitario.

Tabla 1.
Modelo Multidimensional de Equidad

Dimensiones	Recursos	Etapas del Proceso Educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados (Outcomes)
Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales a/	Poveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad b/	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares c/	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

27 “Basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo, la perseverancia y la devoción, demostrada por aquellos que buscan acceder a ella, y puede tener lugar de manera permanente (...) con el debido reconocimiento de las habilidades previamente adquiridas. Como consecuencia, no puede aceptarse ninguna discriminación al otorgar acceso a la educación superior por motivo de raza, género, idioma o religión o distinciones económicas, culturales o sociales o discapacidades físicas” (UNESCO, 1995).

Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales d/	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tenga acceso a una educación de calidad.	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo.	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo.	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos nivel de ingresos y poder político.
Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales.	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales.	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema e/	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político.

Fuente: Espinoza (2017, p. 17).

En este contexto, se plantea un ideal frente a los requisitos de los jóvenes y lo que las instituciones esperan encontrar, pero la realidad es otra, de ella se deriva la necesidad de dar una mirada desde dos enfoques distintos. El primero está relacionado con los niveles de formación que demuestra el joven de acuerdo al sistema educativo que lo formó, que evidencian unas diferencias sustanciales en los conocimientos, las competencias y las capacidades frente a las requeridas por el sistema de ES. En estos casos, el joven viene de un sistema en el que “() la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales (...)” (Pierre Bourdieu, 1998a, p. 77); lo que puede plantearse en términos de las desigualdades de toda índole y que afloran en el desempeño académico.

El segundo aspecto también se formula en términos de esa realidad, esto radica en el hecho de entender el acceso a la ES para todos por igual; sin embargo, las circunstancias de los aspirantes alejan la posibilidad de enfrentar directamente el nivel profesional. Entonces, en función de las competencias, de las capacidades y de la vocación, hay que orientar y mostrar las alternativas de los diferentes niveles de pregrado²⁸, en las que se contemple el acceso, se posibilite la permanencia y el desempeño y se asegure, de cierta manera, que las personas con necesidades iguales tengan iguales resultados. Al mismo tiempo, se debe abarcar la equidad desde las dimensiones de iguales necesidades –en términos de iguales capacidades– e igualdad en el logro.

28 La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación: nivel técnico profesional (relativo a programas técnicos profesionales), nivel tecnológico (relativo a programas tecnológicos) y nivel profesional (relativo a programas profesionales universitarios) (MEN, 2018).

En cuanto a esta posición, puede ser una alternativa para mitigar los inconvenientes que vienen presentando las universidades en torno al abandono, el rezago y la repitencia, para lo cual debe plantearse indagar y orientar a los jóvenes y, de cierta manera, ubicarlos en el nivel de formación que corresponde frente a los méritos que busca la universidad y a sus intereses. Otro asunto es: ¿hasta qué punto la universidad o institución y el mismo Estado ofrecen alternativas a los jóvenes, para subsanar esta situación y las dificultades, sin caer en el facilismo y sin que la calidad de la educación se ponga en tela de juicio.

En este sentido, hablar de la calidad educativa por parte del Estado, teniendo en cuenta los requerimientos hechos constantemente por el MEN a las universidades, evidencia un distanciamiento entre las exigencias del Estado, dadas en términos de unas metas, y la realidad de las instituciones. Además, el ideal de la ES está muy alejado de la realidad vivenciada por los estudiantes y las instituciones, debido a la desigualdad generada no solo por el sistema educativo, también a nivel de las estructuras socioeconómicas que influyen en el desempeño educativo, los tiempos de escolarización, los contenidos, el acceso a las TIC, entre otros factores, limitantes del ingreso y la permanencia en las IES.

A nivel de las instituciones, se debe mencionar que también están inmersas en la misma segregación. Por un lado, están las universidades de élite, ranqueadas en términos de los índices de producción e investigación, que se ven privilegiadas por el tipo de estudiante seleccionado y, en consecuencia, por el presupuesto de inversión correspondiente a cada institución. Sin lugar a dudas, esto marca la diferencia en los índices de calidad y de producción a los que están sometidas las universidades.

Por su parte, las universidades que no gozan de estos privilegios presentan una gran problemática en la calidad académica de sus estudiantes y de los índices medidos por el Estado. Esta es una situación que afrontan las IES y los docentes día a día, la cual se ha vuelto latente también para los jóvenes y las mismas familias, al punto de que se torna normal e inherente al quehacer pedagógico. Se infiere, entonces, que se ha caído en una violencia estructural²⁹, en la que nos hemos acostumbrado a convivir con esto y no se considera a los discentes ante sus dificultades y necesidades. La falta de calidad es inherente a nuestro actuar académico, nos hemos acostumbrado a eso y buscamos culpables: los estudiantes, los ciclos de formación que anteceden y el mismo Estado; es un ciclo vicioso de nunca acabar.

29 Hablar de violencia estructural, es hablar de índices (Vázquez González et al., 2015, p. 60); esta se presenta en grupos de individuos, se encuentra latente en la estructura social, es silenciosa y se puede ver como una condición normal (Mora, 2017).

Podría plantearse que, a raíz de los diferentes niveles de calidad generados por el mismo sistema educativo y a partir de la misma mercantilización de ES, han surgido una diversidad de instituciones que ofrecen servicios educativos, cuyos mecanismos de selección marcan la segregación de la educación actualmente, debido a los niveles de formación que la anteceden.

Al respecto, la CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la ONU reconocen a nivel de Latinoamérica, en especial Colombia, México y Argentina, que la educación debe reevaluarse en términos de las necesidades de la demanda global. Además, es necesario que esta se reajuste estructuralmente, desde los ciclos de educación de básica y secundaria, en los que la formación del discente debe orientarse no solo por las dificultades que presentan los jóvenes para acceder a la ES, sino también por las necesidades del mercado laboral. Para el caso de esta investigación, en aras de poder estudiar el abandono estudiantil universitario, se abordará el desempeño exigido a los jóvenes en el sistema de educación.

Existen muchas instituciones privilegiadas, en tanto que sus aspirantes ostentan vastas capacidades durante los rigurosos procesos de ingreso³⁰; otras, en cambio, basan sus procesos de selección en las pruebas de Estado y de acuerdo a los cupos que ofertan; finalmente, existen instituciones que reciben a los estudiantes que no han logrado ingresar a otras IES. En este contexto, continúa haciéndose evidente la segregación según los niveles de formación, se crea una oferta diferenciada.

En términos financieros, algunas IES también son privilegiadas, pues están mejor dotadas, situación que se evidencia tanto en instituciones públicas como privadas. En estos términos, el sistema de ES posee unas estructuras propias que caracterizan y condicionan su funcionamiento y contribuyen a la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 95).

Si retomamos las dimensiones del Modelo de Equidad planteado por Espinoza (2017), lo anterior estaría de acuerdo con que el acceso segregado está latente en el sistema. Al tomar como referente la base igualitaria, de necesidades similares, de los estudiantes, estarían bajo las mismas circunstancias de calidad, progreso y desempeño educativo, viéndose reflejado en el desempeño profesional y dependiente, en gran medida, de la institución a la que hayan ingresado, de acuerdo a sus competencias. No obstante, la política educativa contempla que aquellos jóvenes de bajos recursos con alto desempeño académico pueden acceder a préstamos o programas especiales que viabilicen su proceso de formación (El objetivo aquí no es analizar este lineamiento, sino retomarlo como alternativa que apuesta a ampliar el acceso

30 Las instituciones que seleccionan los estudiantes con mejores niveles de formación y son más competitivos se catalogan como de élite.

a grupos marginales, vulnerables, etnias, entre otros). A pesar de esto, no se pueden desconocer las condiciones que ostentan los jóvenes en cuanto a competencias académicas y de integración, ya que pueden marcar la diferencia en la permanencia o abandono del contexto universitario. Sin lugar a dudas, el mérito, el interés y el empeño juegan un papel relevante en el éxito, como lo expresa la *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*.

Más que reconocer la segregación latente en el sistema educativo, es importante considerar algunos problemas que se presentan en las instituciones, tales como el rezago, la repitencia o el abandono. Más allá de la naturaleza de cada institución, estos generan pérdidas sociales, económicas y culturales, en cada uno de los actores del sistema educativo. Independientemente de su condición, se evidencia una similitud en el abandono estudiantil en los distintos tipos de instituciones y países.

1.2 Reformas universitarias en Latinoamérica

En la historia de las universidades latinoamericanas, se han experimentado tres reformas importantes, las cuales han influido significativamente en el estado actual del sistema de educación superior. Al respecto, (Rodríguez Zidán, 2004), plantean que la primera reforma se llevó a cabo desde 1918 hasta la década de los 70, la segunda se implementó desde entonces hasta finales de los 90 y la tercera reforma comenzó en 1998 y continúa hasta nuestros días.

A través de la reforma de Córdoba en 1918, liderada por la clase emergente, clase media, con el objetivo de democratizar el acceso a la universidad, se logró romper el esquema de exclusividad de la ES para las élites (Soto Arango et al., 2018). La industrialización originó que las universidades se orientaran hacia la formación profesional, para cumplir con sus necesidades y satisfacer la creciente demanda estudiantil. Sin embargo, el costo económico y financiero que representaba la ampliación de la matrícula no fue tenido en cuenta; además, no existían mecanismos efectivos para garantizar la calidad de la educación impartida.

Varios autores han evidenciado el impacto de la segunda reforma (Iesalc, 2007; Rama, 2006; Rodríguez Zidán, 2004), al respecto, se identifica la influencia de la globalización que impone la mercantilización de bienes y servicios, la pugna de universidades públicas y privadas, y el surgimiento de instituciones de educación sin la debida regulación que garantizara los estándares de calidad. Aunado a ello, las exigencias de los movimientos estudiantiles reclamaban la ampliación de la cobertura, financiación, autonomía universitaria y la renovación del sistema en función de las necesidades sociales de la época.

En esta reforma, la crisis generada en la década de los años setenta fue “coyuntural porque deriva del impacto de fuerzas transformadoras que están afectando a todas las universidades del mundo como efecto de la transición de la Revolución industrial a la nueva revolución científica, tecnológica y nuclear” (Ocampo López, 2006, p. 152). En las naciones subdesarrolladas, esta coyuntura histórica conlleva la difusión de un nuevo saber humano y, por consiguiente, muestra las deficiencias para dominarlo, dada la falta de formación de los docentes y las dificultades económicas, en comparación con las naciones avanzadas y de mayor desarrollo.

En respuesta a la ampliación de la cobertura, el surgimiento de las universidades privadas se dio bajo dos perspectivas: la primera fue la calidad y, la segunda, la alternativa para los jóvenes que no accedían al sistema, a quienes se les relacionaba con bajos niveles de calidad. El aumento de la demanda conllevó al establecimiento de pruebas de ingreso que garantizaran la calidad de los estudiantes, situación que hizo evidente la inequidad del sistema, ya que se privilegió a los estudiantes que provenían de familias con un mayor capital humano y cultural (Guerrero y Soto Arango, 2019)

La crisis universitaria también fue de índole política. En los países subdesarrollados, los docentes y estudiantes propugnaron cambios estructurales (económicos, sociales, políticos y culturales) en las instituciones; las discusiones se tejían alrededor de la crisis y se reconocía que la estructura interna de la universidad y de la sociedad operaban conjuntamente para reproducir la desigualdad social (Ocampo López, 2006). La reforma universitaria en Latinoamérica surgió después de los problemas ocurridos en algunas universidades de Francia y México, a partir de los cuales se cuestionaban los cambios que debían darse para modernizar la universidad, para entrar a la era de las comunicaciones, de la revolución termonuclear y el desarrollo científico. Esto ameritaba que las instituciones se organizaran estructural y administrativamente, y que tuvieran un mínimo de madurez científica que atendiera las carencias y dificultades de la población, contribuyendo a la autosuperación y progreso autónomo.

Durante la tercera reforma universitaria, la expansión y la globalización de la ES exteriorizaron las diferencias propias de las estructuras sociales, las regiones, y los Estados. Adicionalmente, se ha identificado la diversidad en los niveles de formación: “el perfil de los estudiantes universitarios cambió en la medida en que se expandió el acceso a la ES, lo que generó en contraposición a las altas tasas de cobertura, aumento del rezago, repitencia y deserción” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 116). Otros aspectos que incidieron en el cambio de perfil de los jóvenes universitarios fueron la revolución tecnológica, las comunicaciones y la sociedad del conocimiento. Además, las necesidades

laborales, investigativas y los cambios tecnológicos, cuestionaron la calidad de la educación en función de las necesidades que requiere el mercado laboral (Soto Arango, 2006).

Asimismo, los organismos internacionales (Banco Mundial, FMI y BIRF) inciden en el accionar de las universidades, en aspectos como: i) la autosuficiencia de las instituciones de ES, ii) la disminución de la inversión del Estado, iii) el incremento en las matrículas de los estudiantes, donde aparecen los créditos estudiantiles ofertados por entidades públicas y privadas o por algunas universidades. Frente a los compromisos del Estado asociados a los créditos otorgados por el Banco Mundial, surgen algunos requerimientos hacia las políticas educativas, por ejemplo: exigencias en torno al cumplimiento de índices que dan cuenta del estado de la educación superior, donde el MEN y el ICETEX son las entidades garantes ante los compromisos económicos suscritos para financiar la ES (Guerrero y Soto Arango, 2019)

En una mirada retrospectiva sobre estas reformas, se pueden apreciar cambios positivos en la autonomía, el crecimiento y la expansión de la ES a otros grupos poblacionales que antes no tenían la posibilidad de ingresar a la universidad; la universalización en el acceso y la gratuidad (en los ciclos básicos) fue una alternativa para mejorar las condiciones educativas, disminuir la pobreza y contribuir al desarrollo económico y social de las regiones; ideales basados en la equidad, calidad, eficacia y eficiencia. En función de lo anterior, se normatiza el actuar de las instituciones.

Sin embargo, existen también aspectos negativos tales como la insuficiente inversión por parte del Estado en los compromisos educativos y la falta de capacitación oportuna para afrontar los diferentes lineamientos y retos de la estrategia contributiva para asumir dichos cambios. En las IES un atenuante es que las prácticas permanecen, se han heredado de la institucionalidad y el desempeño docente, lo cual se evidencia, en ocasiones, la falta de capacitación y actualización. Por el contrario, los jóvenes que transitan en los ciclos de formación cambian con el tiempo y traen consigo otros intereses y dificultades; los docentes y la parte administrativa, en la mayoría de los casos, permanecen en la IES por largos periodos, lo que en el quehacer universitario indirectamente exige permanecer al tanto de los adelantos que requiere el mundo globalizado.

En la tercera reforma universitaria, un factor que ha sido visible en los diversos desafíos es la influencia directa de los organismos internacionales, en el sentido de los lineamientos, a partir de unas metas y objetivos comunes en el proceso educativo. En particular, ha surgido el interés por disminuir el rezago y el abandono estudiantil en algunas regiones, pero, a la vez, hay un enmascaramiento del crecimiento del mercado educativo, por el cual ha abogado la economía de las diferentes regiones; la educación se ha convertido

en uno de los renglones más rentables. Estas políticas se han planeado alrededor del acceso y la expansión de la matrícula, en una apuesta al desarrollo (social, económico y cultural), crecimiento y formación de los jóvenes como componente fundamental de la sociedad.

1.3 La influencia de los organismos internacionales y sus lineamientos en torno al abandono

En la educación el Banco Mundial desempeña un doble rol³¹: es tanto un organismo asesor de los gobiernos en políticas educativas para el progreso económico como un organismo de financiamiento externo para los países en desarrollo. En la década de los noventa, en los países latinoamericanos, el Banco Mundial encaminaba la inversión hacia la educación, que ya se proyectaba como una fuente para la promoción del desarrollo económico. Además, se promovía la distribución equitativa y eficiente de la inversión, en la cual se vincularán los diferentes niveles de formación y las poblaciones más desfavorecidas, a fin de alcanzar la equidad social. Al respecto, se buscaba garantizar la educación básica, implementar subsidios y dar un trato diferencial a las minorías y las etnias para asegurar su educación formal; así se buscó la homogeneización en el sistema educativo. La meta del Banco Mundial era formar el capital humano y social en la región (Ascolani, 2008; García Guadilla, 2003); en la educación terciaria los lineamientos se orientaron a fortalecer el acceso y la calidad; para alcanzar una mayor diversidad en este nivel de formación, se fortaleció el sector privado.

La UNESCO (1995), por su parte, asumió el papel de organismo especializado en el desarrollo de la ES y la investigación; se comprometió a orientar las políticas para mejorar el acceso con equidad y a promover la diversificación de la ES, un requisito previo a la pertinencia y la calidad; fomentó la libertad académica, la autonomía institucional y la internacionalización (p. 11). En su documento *Política de cambio y el desarrollo en la educación superior*, este organismo reconoce el peligro que ocasiona el distanciamiento financiero entre el Estado y la ES; además, con la demanda excesiva de “comercialización” de las actividades de los centros de educación superior, identifica que pueden ocasionarse inconvenientes en aspectos referidos a las normas de admisión y los programas de estudio y graduación. Al respecto se refleja la necesidad de crear mecanismos de vigilancia y acreditación.

31 CONPES 3203 plantea: El BM no se limita a la concesión de los préstamos; también aporta la asistencia técnica y el acompañamiento al proceso de construcción colectiva del diseño de los proyectos. Adicionalmente, ofrece la posibilidad —basado en su experiencia y en los proyectos similares financiados en otros países— de intercambiar información entre beneficiarios de crédito externo en América Latina y otros países, lo que permite prever riesgos para los proyectos y tomar medidas oportunas para mitigarlos (p. 5).

Para la OCDE, como organismo de cooperación internacional, la injerencia en el sector educativo de los países integrantes y aquellos que deseen ingresar, radica en la evaluación de los cambios en la política, con el propósito de contribuir al desarrollo y generación de conocimiento. Los lineamientos allí establecidos se encuentran en la misma dirección del Banco Mundial, la UNESCO, el PNUD, la ONU, entre otros; en concordancia con los ODS y ODM. La competitividad y lograr mayores oportunidades para las poblaciones de escasos recursos y la modernización de las IES, son planteadas en función de generar nuevo conocimiento, más publicaciones y nuevas exigencias para formar parte de los Rankings mundiales, en los que se evidencie la calidad.

En la década de los noventa, con la inclusión de los servicios educativos³², y la divulgación del listado de servicios comerciales, la OMC desencadenó un nuevo discurso político y educativo en torno a los lineamientos de calidad y los procesos de acreditación, en cada uno de los niveles educativos y las instituciones. Simultáneamente, cambios paulatinos se habían generado en las políticas de financiamiento de las instituciones públicas, las cuales cada vez eran menos financiadas por el Estado, incorporando a la privatización y al mercado de servicios educativos, en correspondencia con el mercado mundial (Páez, 2017).

En consonancia con las políticas y las exigencias de los organismos internacionales, se han organizado sostenidamente conferencias a nivel mundial y regional, donde se ofrecen directrices y se fijan metas con el propósito de mejorar y, especialmente, armonizar las políticas con los lineamientos financieros, internacionales y sociales, con intención de disminuir la pobreza e incentivar el desarrollo de los países.

A escala global existe consenso para mejorar los niveles educativos de los jóvenes. Sin embargo, una de las principales inquietudes en la ES es la elevada tasa de abandono universitario, que pone de manifiesto la desigualdad del sistema educativo. Las organizaciones internacionales como la OCDE, la ONU, la OIT, entre otras, consideran esencial realizar un seguimiento, diseñar estrategias y acciones afines a las circunstancias de cada país, región, institución, y a las necesidades diversas de los estudiantes.

Los lineamientos a nivel mundial en materia educativa son determinados por las directrices hechas por los organismos internacionales y son fijadas en las conferencias de ES³³; en ellas hay un acuerdo para promover la mejora de

32 Los servicios de enseñanza superior aparecen incluidos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), en el listado sectorial de servicios, Acuerdo General del Comercio de Servicios, OMC, en el 5to. grupo “servicios de enseñanza”, numeral C (WTO, 2018).

33 Marcos de Acción realizados en el 1990, 2000, 2015 y las conferencias de Educación superior 1996, 1998, 2009, 2014, entre otras.

los índices de educación, toda vez que esta es un indicador del desarrollo de las regiones, la calidad de vida y la disminución de los niveles de pobreza. Esto ha motivado el establecimiento de objetivos comunes para alcanzar la 'Educación para Todos', los cuales se dieron a conocer en el Marco de Acción de Jomtien (1990). Este marco busca orientar la educación a la satisfacción de las 'necesidades educativas de niños jóvenes y adultos', con el propósito de mejorar la calidad de vida y fomentar la transformación social. El Marco de Acción de Dakar (2000), denominado 'Educación para Todos', determina directrices para el año 2015 y tenía como propósito fomentar el compromiso de los países en las políticas de inversión educativa; asimismo, reafirmaba "los compromisos de los países desarrollados en pro de contribuir y apoyar a los países pobres para reducir los niveles de desigualdad en materia educativa" (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 118).

Específicamente, el Marco Acción de Dakar enfatizaba la importancia de priorizar la creación de estrategias para abordar la deserción en la educación primaria y aumentar la permanencia; con este fin, fomentaba el desarrollo de políticas inclusivas, el diseño de currículos diversificados para atender la población excluida por motivos individuales, de género, lingüísticos o culturales; también expresa el incremento y reasignación de recursos para cubrir la educación³⁴. De igual modo, las políticas de inclusión fueron formuladas de acuerdo a la diversidad, diferencias, necesidades y categorías de la población.

Por lo expuesto hasta ahora, los lineamientos sobre la inclusión educativa pueden plantearse como una alternativa para determinar estrategias de apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o que no logran ingresar a la educación superior, puesto que no disponen de los recursos ni medios y no culminan el ciclo profesional.

Es importante enfatizar que la inclusión y la equidad están presentes en la política educativa,³⁵ son directrices de cumplimiento obligatorio en la agenda de los Estados, dados los compromisos establecidos por los organismos internacionales, y los ODS y ODM; estos aspectos deben definirse en función del entorno del joven y en el contexto global. La inclusión trasciende la diversidad, pues contempla la calidad como elemento que, para superar los aspectos que generan la exclusión de los estudiantes del sistema educativo, se relaciona con el

34 "El reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de las y los alumnos" (Marco de Acción de Dakar, 2000, p. 39).

35 "La política pública universitaria, que la entendemos como los fines e intenciones que presenta el Estado, en un periodo determinado de gobierno, como grupo de poder que identifica problemas y establece metas para alcanzar desde su visión política, económica, cultural y educativa unos propósitos que los materializa en actos legislativos" (Soto Arango, 2013, pp. 313-368). Citado en Guerrero y Soto Arango (2019)

factor económico y la distribución del gasto público. En tanto que, la equidad se vincula con integrar cada una de las dificultades que enfrentan los estudiantes, garantizando la educación para todos (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Si partimos del planteamiento de Aguilar Nery (2017), en el cual se plantea que las desigualdades siempre han existido, estas pueden identificarse en los grupos étnicos, condiciones socioeconómicas, género, edad o ubicación geográfica. No obstante, si se incluye el contexto educativo, se suman las desigualdades en los niveles de formación entre el sector público y el privado, los cuales son evidentes en los jóvenes debido a la calidad y la cantidad de los contenidos curriculares, el idioma, el acceso a la tecnología, las relaciones sociales, entre otros. Estas diferencias tienden a incrementarse y, en este sentido, el Estado debe establecer lineamientos para disminuirlas (Guerrero y Soto, 2019).

A escala mundial, se ha apostado por la formación de los futuros ciudadanos; para los países desarrollados y los organismos internacionales es la estrategia para disminuir las desigualdades. En particular, en Latinoamérica surgen lineamientos dirigidos a poblaciones vulnerables donde el Estado debe reconocer, generar políticas y garantías que promuevan el acceso de las comunidades para cubrir las necesidades de aprendizaje³⁶, de manera que haya participación y el compromiso en la 'Educación para Todos' (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Se hace la apuesta por políticas dirigidas a los países más pobres o en vía de desarrollo para que en sus políticas públicas se adopte de manera obligatoria, la cobertura educativa en primaria y secundaria. Cada uno de estos lineamientos se encaminan a proyectar políticas en torno a la gratuidad y obligatoriedad, se hace hincapié en la equidad y la calidad, para garantizar la formación de los jóvenes y los futuros ciudadanos, en función de los planteamientos fijados en los ODM, en el año 2000, por la ONU, la Declaración Mundial de la Educación para Todos Jomtien (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), y la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009). En este contexto no se plantea la obligatoriedad para el ingreso a la ES, este depende del mérito de los jóvenes.

Ante las dificultades de ingreso de los jóvenes a la ES por no poseer el mérito requerido para afrontar el ciclo universitario, se recomienda a los países el establecimiento de estrategias que contribuyan a eliminar las dificultades de tipo social o académicas. Esto implica que las IES implementen políticas con un enfoque preventivo y alternativas para apoyar a los docentes ante las dificultades y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que ingresan al sistema. Asimismo, se plantea crear alternativas para el financiamiento a

36 Ley 70 de 1993 y la Ley 1448 de 2011.

través de préstamos o subsidios (Blanco et al., 2008; UNESCO, 1998). En el Marco de Acción de Dakar y Jomtien se declara el compromiso de aumentar la cobertura a nivel mundial, especialmente en aquellos países con altos índices de desigualdad, en especial Latinoamérica³⁷.

La cobertura tiene el propósito de garantizar el derecho de la educación, bajo los siguientes preceptos: la educación superior debe fundamentarse en el mérito, la calidad y ha de ser igual para todos. En cuanto a los compromisos establecidos en las conferencias, en torno a aumentar la cobertura en la ES, en el balance se identifica el incumplimiento de las metas trazadas, siendo un compromiso pendiente desde el siglo XX, particularmente, en el tema de la “Educación para Todos”. Por esta razón, en el 2015, se decide proyectar los logros hacia el año 2030. Es así que, en el Marco de Acción de Incheon (2016), se promueve la educación inclusiva, equitativa y de calidad, además del aprendizaje a lo largo de la vida, como alternativas contribuyentes al desarrollo y disminución de la pobreza.

En el Marco de Incheon (2016), se proyectó la calidad hacia el desarrollo de competencias, actitudes y valores para el fomento de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en todos los contextos y niveles educativos, donde se alcancen los resultados de aprendizaje pertinentes. Adicionalmente, es esencial el cumplimiento de las metas que este Marco contempla, las cuales se fundamentan en el ODS 4. En cuanto al abandono estudiantil, “no se plantea abiertamente disminuir las altas tasas de deserción en la educación superior como una prioridad expresa” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 120).

No obstante, las metas sí buscan menguar las desigualdades y apoyar mediante la formulación de estrategias, para remediar las dificultades y las necesidades de aprendizaje e integración de los jóvenes; las metas contribuyen a reducir las altas tasas de deserción. Al mismo tiempo, declara que el sistema debe incorporar a la población diversa garantizando la educación con equidad, inclusión y calidad.

Guerrero y Soto Arango (2019) plantean que, a nivel regional, la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y Caribe, realizada en 1996, hace evidentes los

37 Una de las metas pendientes en el siglo XX, es: universalizar la cobertura preescolar, básica y media e incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y los resultados de la enseñanza de competencias, básicas, particularmente, entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; formar para la ciudadanía, esto es, para el ejercicio solidario, participativo y responsable de la democracia; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario y superar asimetrías entre educación rural y urbana, pública y privada (CEPAL, 2004).

compromisos contraídos bajo el fundamento de “la Educación para Todos”, en aspectos como la calidad, la universalización y el mejoramiento de los distintos niveles del sistema educativo. En esta Conferencia se declaró que los retos:

... del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. (CRESALC/UNESCO, 1996, p. 4)

En el mismo sentido, se declaró el reto y compromiso de aunar esfuerzos para el mejoramiento del sistema educativo y el surgimiento de estrategias a partir de investigaciones, en las cuales la ES esté presente e integrada con los otros niveles educativos. El reconocimiento de los jóvenes como los actores principales del proceso educativo, debe incluir el establecimiento de servicios de orientación encaminados a atender sus necesidades y su diversidad. Además, debe facilitarse el paso de los estudiantes desde la educación media a la ES; a los desertores, es debido crear espacios y alternativas para volver al sistema cuando ellos estén interesados.

En concordancia con las políticas mundiales, en 1998, en la II Cumbre de las Américas, se comprometió a la educación como agente promotor del “desarrollo político, social, cultural y económico de los pueblos”. Las disposiciones convenidas eran adecuadas para los lineamientos de la OMC y del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). En el plan de acción de la Cumbre, se plantearon metas para aumentar el acceso y permanencia en la educación primaria y secundaria, y la responsabilidad de ofrecer oportunidades de educación durante toda la vida, compromisos que se reafirman en otras cumbres. Igualmente, se reclamaba de los Estados latinoamericanos un mayor desempeño económico para alcanzar las metas propuestas en el plan de acción; se instaba al Banco Mundial, la OEA, el BID, a apoyar mediante préstamos para mejorar la calidad, el rendimiento y los estándares educativos en la región. Estos organismos, junto con la CEPAL, monitorearían las obligaciones adquiridas en materia educativa.

En las siguientes cumbres, se planteará el acceso equitativo y de calidad para todos, situando en la educación primaria la base para mejorar el aprendizaje y los beneficios para la sociedad, la salud y el empleo (Cumbre de las Américas,

2018). En general, se reconocía la influencia de la educación en el crecimiento económico y disminución de la pobreza; cada uno de los compromisos adquiridos estaba en consonancia con los ODM³⁸.

Muchos de los lineamientos presentados por los estamentos internacionales en materia educativa se han hecho tangibles a partir de las conferencias, encuentros o cumbres a nivel mundial y regional. El Estado colombiano en el afán de cumplir las exigencias en materia de cobertura y resultados, adopta las políticas, pero la realidad evidencia que la diversidad de los jóvenes que ingresan al sistema, que, en la pretensión de cumplir dichas metas general que los niveles de formación no sean concordantes con los requeridos por el mismo, Esto es consecuencia de las diferentes circunstancias asociadas a las instituciones educativas (de básica y media) ya sean por ser regionales, la misma precariedad de los entornos educativos, los recursos educativos, la capacitación de los docentes, el conflicto armado, el desplazamiento forzoso y en general, las situaciones que han hecho que la imposición a la ligera de estas políticas generen otro tipo de desigualdad en los siguientes ciclos de formación. Todo lo anterior tiene como consecuencia la autoexclusión, ya sea por el bajo nivel educativo y escasa formación; al aumentar la cobertura se le facilita al joven el ingreso a la educación superior, pero se enfrenta a la imposibilidad de culminarla.

Por lo expuesto, el modelo de universidad en el siglo XXI es influenciado por el neoliberalismo, los requerimientos internacionales y, como se mencionó anteriormente, el Banco Mundial y los acuerdos de la OMC; en el ámbito del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS), donde se incluyen los servicios de educativos, particularmente la ES, de donde deriva la comercialización de la educación. Ante este panorama, en el cual interesa el costo-beneficio, es evidente la empresarización de la educación, transformada en un servicio de alta rentabilidad, del cual se esperan resultados exitosos (De Sousa Santos, 2010). Hay una apuesta para evaluar la eficiencia a partir de indicadores, aparecen nuevos intereses e inconvenientes, especialmente, aquellos que abogan por disminuir las altas tasas de deserción y aumentar la graduación.

En este sentido, el criterio de costo-beneficio se presenta también “en función de los recursos que invierte el Estado, las IES, las familias y los mismos estudiantes. Además, en los procesos de acreditación, las IES están obligadas a rendir cuentas, a partir de las políticas de evaluación” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 129); con base en la idea de que la educación es un servicio y que debe evaluarse el costo-beneficio. La medición de la calidad educativa se

38 La VI Cumbre de las Américas (2012) tiene como meta “reafirmar nuestro compromiso de avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y promover la financiación de proyectos y programas de difusión de las buenas prácticas en las comunidades más rezagadas”, compromiso que se refirma en la VII Cumbre de las Américas.

asemeja al de las empresas, en las cuales los diplomas certifican la calidad del proceso y en consecuencia se espera un resultado (Vinokur, 2007). Al respecto, la mercantilización de la universidad podría ser un referente para explicar el interés por la deserción en las políticas públicas, pues este es considerado como un fenómeno que deja pérdidas y por lo tanto debe ser contrarrestado.

Esto no quiere decir que sea la única perspectiva para analizar la deserción estudiantil, puesto que la mercantilización de servicios educativos no contrarresta la inequidad, la repitencia y el abandono, entre otros problemas que aquejan al sistema educativo. Para que esto ocurra, es necesario mirar la educación como un agente social, donde el joven participe y se desarrolle de acuerdo con sus intereses, propósitos y grupo social de pertenencia. De manera que pueda aportar en su proceso de formación, pero, a la vez, a la construcción de un contexto en el cual se garantice una formación de calidad.

Para retomar el planteamiento de Vázquez, la educación debe entenderse como el proceso constante de transformación y renovación, en complemento con la idea de Dewey (1998):

() la educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social. (p. 21)

La ES debe cumplir con el propósito de encauzar a los jóvenes, orientarlos, motivarlos y comprometerlos con la responsabilidad de su ciclo de formación, puesto que en la mayoría de los casos se presentan dificultades de tipo social, académico, económico o psicológico, volviendo más complejo el proceso de adaptación a la universidad. De cierta manera, estos planteamientos coinciden con los lineamientos de los organismos internacionales: la educación es un proceso de toda la vida, motivo por el cual se debe tener en cuenta que, actualmente, el estudiante ingresante a la universidad, es cada vez más joven y proviene de un sistema educativo desigual, donde se enmascara una homogenización en sus competencias y capacidades.

La globalización ha hecho más visibles las desigualdades entre lo urbano y lo rural, entre ricos y pobres, y entre regiones, países desarrollados y no desarrollados. Ante esta situación, los procesos de democratización han buscado establecer mecanismos de concertación para disminuir dichas desigualdades, y abogar por el bienestar de todos. En ese ideal democrático se identifica que: "(...) la "representación de los ciudadanos" se halla debilitada, (...) en virtud de que los individuos no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como ciudadanos efectivamente iguales (...)" (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 23). Este planteamiento invita a reflexionar, sobre qué

sucedería si no existieran los principios de equidad, eficiencia y calidad en la educación. La educación se convierte así en el medio y propósito para reconocer y abordar la brecha existente entre lo esperado y lo alcanzado en el proceso educativo.

1.4 Procesos de globalización y democratización de la educación. Igualdad en el acceso

La globalización “describe un proceso social y económico de integración que ha trascendido las fronteras” (López y Sanmartín, 2004, p. 386), en el cual la enseñanza global, la comercialización internacional de los servicios educativos y la ES se orientan hacia el intercambio de servicios y mercancías (regido por la OMC), generando competitividad a escala mundial. En este contexto, dicha competitividad demanda ciertas habilidades y destrezas acordes al desarrollo tecnológico y del conocimiento, el razonamiento lógico-matemático, la programación, el uso de las TIC y el manejo de idiomas. Estas habilidades están asociadas con los niveles requeridos en la ES, que posteriormente se reflejarán en el desempeño laboral del futuro profesional³⁹.

Uno de los inconvenientes de la globalización radica en la desigualdad entre las regiones y los países, en los que la inversión, los adelantos tecnológicos, y el desarrollo industrial y del conocimiento cimientan las diferencias en el campo educativo, particularmente, en la ES. Estas diferencias se visibilizan en la medida en que se exige a las instituciones en materia de financiamiento⁴⁰, ya que la calidad del sistema educativo está sujeta constantemente a comparaciones mundiales. La base fundamental de la globalización en la producción de bienes y servicios está compuesta por la innovación y la información, aspectos asociados con la producción de nuevo conocimiento, los cuales le competen a la formación superior (Carnoy, 1999).

El proceso de globalización educativa exige cambios sustanciales en el sistema de educación. Las implicaciones del conocimiento para la economía y los procesos de industrialización, en el desarrollo de las regiones, son aspectos que se proyectan y esperan obtenerse desde y en la ES. Es aquí cuando el currículo y los métodos de enseñanza deben ser pertinentes para el desarrollo tecnológico e investigativo, pues la inmediatez con que los jóvenes acceden a la información influye en los procesos de la ES. Para Carnoy, “(...) todos los efectos de la globalización pasan a través de las estructuras del Estado-Nación, por

39 “Se habla de trabajadores polivalentes o de analistas simbólicos, es decir, capacitados para aprender rápido, trabajar en grupo y tomar decisiones autónomas acerca de los fines de la organización educativa y laboral” (CEPAL/OEI, 2004, p. 29).

40 En términos financieros, la mayor parte de los gobiernos se encuentran presionados para reducir el crecimiento del gasto público en educación y encontrar otras fuentes de financiación para la esperada expansión de sus sistemas educativos (Carnoy, 1999).

ello son los Estados los que en últimas deciden de qué manera la globalización afecta la educación nacional (...)” (p. 43). Sin embargo, el planteamiento del FMI para que los países se desarrollen económicamente en el contexto global implica la disminución del déficit público y la reducción del gasto público. Esta situación ha afectado de manera directa la reforma educativa, por el decremento del gasto destinado a educación, panorama en el cual el Banco Mundial oferta préstamos a las naciones para cubrir dicha disminución del gasto educativo.

En contraprestación, el acceso a estos préstamos ha tenido como consecuencia que los países asuman reformas educativas, basadas en la expansión de la educación. Posteriormente, el discurso se ha centrado en la calidad, los procesos de acreditación, el aumento de las tasas de graduación y, específicamente, en la disminución de la deserción y el aumento de la permanencia, como lo evidencian los proyectos⁴¹ e informes del Banco Mundial y sus índices que se deben alcanzar en el transcurso de dichos proyectos. Asimismo, el Banco Mundial asesora a los países en la implementación de las reformas educativas⁴².

En el contexto de los procesos de globalización, el FMI ha influido en las políticas de Estado; Latinoamérica, en particular Colombia, no estaban preparadas para asumir dichos cambios. Uno de los sectores a reformar es el sistema educativo, sobre cuyos cambios e implicaciones futuras no se ha tenido la conciencia suficiente. Se pensó en un esquema de resultados similar, de igual a igual, independientemente de la región y la institución educativa de procedencia, cuando en Colombia la desigualdad y la segregación de la educación son una realidad, reflejando la falta de compromiso de los diferentes actores del Estado y las comunidades educativas. Esta situación ha generado una baja en la calidad de la educación aspecto que se refleja actualmente en las IES.

La exigencia de ampliar la cobertura hacia los sectores más vulnerables, ha fomentado los préstamos otorgados por el ICETEX, los cuales, dependiendo de ciertas condiciones, podrían ser condonados. Esta situación es vista como una estrategia enfocada a dar cobertura y para disminuir la deserción en la ES.

41 Proyecto: Colombia-Access and Quality in Higher Education Project additional financing. Aprobado en el 2017 y aún vigente. Sus objetivos básicos son: (i) mejorar el acceso a la educación superior para indígenas, afro, romaníes y víctimas, a través de Herramientas de ICETEX, (ii) diseñar instrumentos para apoyar su retención, de modo que estas poblaciones puedan tener condiciones apropiadas para completar sus estudios, (iii) aumentar el número de graduados por cohorte para alcanzar los beneficios completos de la educación superior y la ayuda para ellos mismos, sus familias y la sociedad, y (iv) establecer un apoyo Programa para graduados, que conduzca a empleos de calidad (Bank, 2018, p. 18).

42 Posee acceso a la mejor experiencia internacional en reforma de la educación superior, incluyendo la reforma financiera. El equipo ha ayudado al prestatario en todos los niveles, desde el alcance y los objetivos del proyecto hasta los detalles de diseño de instrumentos (Bank, 2002).

El modelo universitario impuesto a partir del discurso político y las exigencias de los organismos internacionales, condujo a la implementación de la igualdad en el acceso a la ES. En razón a esto, se esperaría que, al lograr una mayor cobertura, aumentaría la culminación de los ciclos de formación. No obstante, los indicadores de graduación, rezago y abandono son adversos a dicho discurso, pues, en promedio, el 50% de los jóvenes desertan del programa emprendido. Esta cifra es un indicador: la igualdad en el acceso no garantiza la eliminación de las desigualdades en el inicio, transcurso, y permanencia del proceso de formación (Morduchowicz, 2000). En consecuencia, las metas trazadas siguiendo los principios de equidad, calidad y eficacia educativa hacen evidente la desigualdad y la jerarquización del sistema; la homogeneización en el acceso desencadena la heterogeneidad en los procesos y en los resultados esperados.

En cuanto a la expansión de la matrícula: ¿qué sucede con los resultados esperados, no solamente desde el punto de vista mercantilista en que se centró la educación al ser asumida como un servicio, sino desde la perspectiva social y su impacto social? Sumando los conceptos de igualdad y equidad, se ha aceptado una falsa homogeneización en los ciclos de formación previos a la ES; esta condenaría la movilidad social de los jóvenes, atribuida a la educación. Los discentes se desempeñarían de acuerdo a su nivel de formación, las competencias adquiridas los obligarían de cierta manera a salir del sistema, es decir, se autoexcluirían. Así mismo, los estudiantes estarían forzados a abandonar o a buscar otra institución adecuada a su nivel y la diversidad de instituciones del mercado de servicios educativos; estas, a su vez, estarán en función de los costos y sus competencias, instituciones cuya calidad, en ocasiones, está puesta en tela de juicio. Esta situación permite la segregación en el sistema educativo, afecta necesariamente el proceso de los estudiantes, puesto que las competencias y fundamentos teóricos que demanda la ES son decisivas para la elección de la IES.

Por el contrario, si se piensa en términos de los resultados y de que el joven esté al nivel de los requerimientos de las IES, podría pensarse que hay un trato diferenciado, en el que este acudirá a instituciones que estén a su alcance académico y de costos, aun cuando estos últimos sean asumidos por los jóvenes o sus familias, con el propósito de obtener un título académico que le otorgue un estatus en la sociedad, independientemente de los inconvenientes a enfrentar en el campo laboral. En este contexto, hay un diferencial de los estudiantes según sus competencias, estos elegirían instituciones que les ofrecen un tratamiento de acuerdo a sus capacidades y nivel de formación; es decir, estos elementos, y el mismo sistema educativo los ubica en una IES que medianamente ofrece una homogeneidad en la población que accede a la institución.

Ante estas circunstancias, los jóvenes asumirían la responsabilidad del nivel de formación en su futuro desempeño laboral, lo que podría trasladar los problemas a otro ámbito, como ha venido pasando en el sistema educativo. Por otra parte, para alcanzar los resultados de cobertura, se masificaron los ciclos básicos sin alcanzar los índices trazados por el Estado; apareció la promoción automática, causando los problemas que hoy presenta la ES. Posteriormente, la sobredemanda educativa desencadenó el surgimiento de instituciones universitarias de dudosa calidad, las cuales son constantemente aprobadas (por un registro calificado) y al mismo tiempo descalificadas por el MEN por sus indicadores de desempeño, se buscan culpables, cuando la responsabilidad recae inicialmente en los hacedores de política, quienes proponen las normas y las aprueban, aun bajo la certeza de que la proliferación de ‘universidades de garaje’ no garantiza los niveles de calidad esperados.

El sistema educativo y, particularmente, la ES han adquirido responsabilidades relacionadas con la formación del futuro ciudadano, el cual debe contribuir con el desarrollo social y económico, estar vigente en la generación de nuevos conocimientos, a la vanguardia en el uso de las TIC y la comercialización de servicios educativos, además de contribuir a la disminución de la pobreza. Estas responsabilidades son visibles y posicionan a las regiones; en las instituciones son evaluadas a través de indicadores de gestión y calidad.

La modernización y la globalización han hecho evidente las desigualdades sociales, económicas, educativas, por género y etnia, entre otras con repercusiones sobre los procesos educativos en la ES, dada la diversidad de la población estudiantil, los niveles de formación, las competencias, la integración social y los problemas propios de los jóvenes que cada vez ingresan a edades más tempranas. El Estado y los organismos internacionales recurren a los procesos de democratización como estrategia de las políticas para la disminución de la deserción; están justificadas por los principios de equidad, eficiencia, eficacia, calidad, bienestar de todos y garantías para la formación de sus ciudadanos.

La democratización de la educación, de acuerdo al planteamiento de William Taylor (1977), es un proceso que puede ser abordado desde tres perspectivas para caracterizar y entender la discusión sobre los cambios que ha presentado la educación: 1) los programas sociales y políticos dirigidos a mejorar los problemas de acceso; 2) la contribución de la enseñanza para el mantenimiento y mejora de las instituciones democráticas que fundamentan el comportamiento de los futuros ciudadanos; y 3) la relación de los diferentes actores educativos en las discusiones acerca del Gobierno y la educación (p. 75).

La educación tiene una función social: asegurar el desarrollo de los individuos, aunque depende en gran medida del grupo al cual pertenece el joven y sus costumbres, esto implica que la educación varía de acuerdo al contexto

del educando. La democratización juega un papel primordial en la sociedad, pues reconoce las diferencias entre los distintos grupos sociales. Como lo plantea J. Dewey (1998), el cambio se justifica pues “no solo cambia, sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres” (p. 77). En este punto, la democratización de la educación conlleva el establecimiento de acciones y estrategias sociales orientadas a que las personas, independientemente de su grupo o condición social, accedan y alcancen niveles de formación pertinentes y de calidad. La educación asume entonces una función regeneradora de los intereses de los individuos y el Estado.

Dada la desigualdad imperante en la región y el cuestionamiento por garantizar el acceso y la formación básica de calidad en todos los segmentos poblacionales, los procesos de democratización han posibilitado que la ES pueda ser asequible a sectores sociales que antes no tenían el privilegio. No obstante, ha surgido la dificultad de la ampliación en el acceso y el mantenimiento de recorridos académicos que culminen con éxito significativo; la igualdad en el acceso se disfraza y las altas tasas de abandono dan cuenta de ello (Da Cunha, 2015).

A partir de los lineamientos para ampliar la cobertura de la ES, el Estado garantiza el acceso al sistema, pero el verdadero dilema se presenta cuando el joven no puede permanecer y culminar con éxito el ciclo profesional emprendido. Entonces, las políticas volvieron al punto de inicio, pero se descuidaron estratégica y presupuestalmente la permanencia, los resultados (graduación), y la atención e identificación de los factores negativos influyentes en la repitencia, el rezago y la deserción. Actualmente, las estadísticas evidencian que las tasas de abandono están alrededor del 50%; en primera instancia, estas cifras muestran el incumplimiento en la mejora de los niveles de formación en la sociedad; impactan no solo a los grupos marginados sino también, el bienestar de las regiones que proyectan en la ES una alternativa de progreso y desarrollo⁴³.

Las políticas educativas, en el contexto democrático, deben encaminarse hacia el desarrollo sostenible y bienestar de los jóvenes como futuros ciudadanos, quienes serán los promotores del cambio social y económico de las regiones. No basta simplemente con que los Estados cumplan los mandatos de ampliar la cobertura de la ES con el propósito de satisfacer la demanda.

43 Busca mejorar el bienestar de las personas como uno de los principales objetivos. El concepto de desarrollo ha cambiado con los años; en la actualidad, los países han acordado el desarrollo sostenible que fomenta la prosperidad y las oportunidades económicas, un mayor bienestar social y la protección del medio ambiente, como el mejor camino para aumentar la calidad de vida de la población (ONU, 2018).

La política debe facilitar los medios, contribuir a identificar las dificultades, determinando la manera apropiada para afrontar las desigualdades e inconvenientes presentes en el sistema educativo y evidentes, en la medida que los jóvenes ascienden en los ciclos de formación, una realidad de la ES colombiana (Velasco Fernández, 1997).

En la II Conferencia de Secretarios Generales, Presidentes y Directores de Asociaciones y Consejos Nacionales y Subregionales de Universidades de América Latina (Velasco, 1977), organizada en la Universidad de Belgrano bajo el patrocinio de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se planteó:

Una política educativa que se oriente hacia el desarrollo, si ha de ser verdaderamente democrática, no puede limitarse a satisfacer la demanda real de educación con las características actuales, sino que debe tratar de aumentarla generándola con los medios; apropiados y superando los desequilibrios actuales de la atención prestada a los diferentes sexos, grupos de edad, regiones, grupos étnicos, estratos sociales, etc. No basta, pues, con establecer de modo mecánico las tasas globales de la población que debe incorporarse a los principales niveles del sistema educativo, sino que es necesario un análisis más profundo de las características de la demanda educativa actual y previsible (...) esto es lo que debe hacer una política educativa de carácter democrático que se oriente hacia el desarrollo. (p. 2)

La desigualdad del sistema educativo es producto de: las clases sociales, las regiones, las distancias entre lo urbano y lo rural; también del distanciamiento generado por el mundo moderno: el acceso a las tecnologías, los idiomas, el tipo de institución, entre otros aspectos. En las instituciones de ES, el mérito requerido corresponde a las competencias de los discentes; cuando el adolescente tiene las bases teóricas requeridas (mérito) para afrontar el ciclo de profesionalización, se enfrenta a un proceso en igualdad de condiciones con sus pares, por lo que hablaríamos de una verdadera movilidad en los diferentes niveles de formación.

El acceso a la educación, vista como una estrategia de democratización, se logrará verdaderamente cuando el Estado garantice la calidad de los niveles de formación básicos, convenientes para las exigencias del contexto, el desarrollo social, los adelantos, el uso de la información y las TIC. De esta manera, los estudiantes poseerán las bases teóricas garantes de la movilidad en los ciclos de formación sucesivos; también podrán contribuir, desde los principios de equidad e igualdad, a mejorar los niveles de educación de los ciudadanos. No cabe duda de que esta estrategia es el ideal, se deben establecer estrategias para lograrlo.

Desde la perspectiva educativa, el ideal democrático se define como el interés general del progreso de los grupos sociales. Donde exista interés “en mejorar la educabilidad como factor que contribuye al desarrollo y a un mejor estatus de vida de los ciudadanos”, en el que haya un cambio de hábitos en el contexto social, cambio en términos de la movilidad social. Probabilísticamente, Pierre Bourdieu plantea que no debe verse simplemente desde la garantía de las tasas de acceso, sino desde el comportamiento de las diferentes clases sociales. En su obra *Educación y democracia*, Dewey (1998) manifiesta: “El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública” (p. 91).

La funcionalidad de la democracia⁴⁴ gira alrededor de la disposición e intereses de los individuos, los cuales se propician a través de la asociación y organización de las personas con un propósito que, para nuestro caso, es encaminar acciones para disminuir la deserción en la ES. La educación aportaría así al progreso social, siguiendo normas y modelos coherentes con los intereses del Estado, en los que el discurso confluya en acciones que contribuyan al desarrollo de las capacidades y el bienestar del individuo.

Retomando el cuestionamiento hecho por Rodolfo Vázquez (2008), acerca de la relación entre la igualdad de oportunidades en el acceso y la educación, es importante anotar que, idealmente, la igualdad de oportunidades se alcanza cuando todos los individuos tienen las mismas posibilidades educativas. El punto acá no es implementar una política para ampliar la cobertura, en el que los estudiantes tienen la expectativa de ingresar a la institución y luego se vean enfrentados a la realidad de no lograr alcanzar su ciclo de formación, porque las competencias y el mérito requerido imposibilitan culminarlo.

Cuando el estudiante afronta la continuación de su ciclo de formación terciario, son varios los puntos que dificultan el proceso. En Colombia, existen las pruebas de Estado, específicamente la prueba Saber 11,⁴⁵ que el joven debe enfrentar pues del puntaje obtenido depende su ingreso a la ES; este es el primer enfrentamiento con la realidad de las competencias y conocimientos

44 La palabra “democratización” sugiere, siempre implícitamente, el proceso de igualación de las probabilidades escolares de los niños procedentes de las distintas categorías sociales (la igualdad perfecta de las probabilidades, que supone que todas las subcategorías tengan una tasa de probabilidades igual a la tasa global de escolarización de la clase de edad). El crecimiento empíricamente constatado de las probabilidades de todas las categorías no constituye por sí mismo un signo de “democratización” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 278).

45 Mediante el Decreto 869 de 2010, la Prueba de Estado Establecida evalúa el grado de desarrollo de las competencias (lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanía, ciencias naturales e inglés) de los estudiantes de grado once, proporciona elementos a las instituciones sobre las competencias y la calidad de las instituciones. La mayoría de universidades tiene en cuenta los resultados para los procesos de admisión.

medidos por la prueba. El puntaje obtenido en ella mediará su ingreso a la ES; luego viene el proceso de buscar la institución donde continuará el ciclo de formación, de acuerdo con estos resultados y los recursos. Si el joven logra ingresar, debe enfrentarse al proceso de formación, permanecer y alcanzar el nivel de formación trazado. Podría afirmarse que las oportunidades están dadas, en cuanto a las IES públicas, pero hay costos que el estudiante debe asumir, no solo costos de tipo económico sino también académico y social. Según su entorno y la institución de la que provenga, el joven que está y ha estado en un sistema educativo que no garantiza la calidad en los procesos de formación, se enfrentará indiscutiblemente a desigualdades determinantes del inicio, transcurso y culminación del ciclo profesional emprendido.

La verdadera igualdad de oportunidades se dará cuando los jóvenes tengan las mismas posibilidades en el ingreso, la permanencia y la graduación. No obstante, hay diferencias y desigualdades que vuelven más complejo este planteamiento, pues son múltiples factores (financieros, sociales, económicos, académicos, institucionales, entre otros) confluyendo para alcanzar este propósito, generando otros inconvenientes. Asimismo, podríamos basarnos en una justificación instrumental y estadística, para la cual la igualdad de oportunidades se concretaría cuando cada uno de los jóvenes tenga la misma probabilidad de ingreso, permanencia y graduación en todo el proceso de formación, independientemente de sus dificultades. Esto implicaría un trato diferenciado por sus necesidades. La inversión de recursos “tanto materiales como formales a los sectores más necesitados” (Garbanzo Vargas, 2007, p. 20), sería una respuesta a los problemas sociales y las necesidades de aprendizaje.

La educación en Colombia parte de un modelo ideal cuyo propósito es alcanzar el bienestar y desarrollo de los futuros ciudadanos. Las políticas están dadas, los lineamientos planteados en torno a la igualdad de oportunidades abogan por la ampliación de la cobertura en cada uno de los niveles educativos, siguiendo los principios de equidad, calidad, eficiencia y eficacia. Su ejecución dependerá de las obligaciones de los diferentes actores y de la inversión del Estado, su logro implica asumir ciertos costos financieros y de capacitación.

El Estado ha aumentado los índices de educación de los futuros ciudadanos, pero, además, debe garantizar la calidad desde los niveles básicos de formación de los jóvenes, en un proceso que comprenda la dinámica actual de la educación y sus dificultades. El Estado debe trazar directrices que contribuyan a disminuir el rezago, la repitencia, y la deserción. De este modo, el estudiante podrá contribuir con sus méritos e intereses a su desarrollo y al de su entorno. En ese marco democrático, debe haber un ideal educativo sobre el cual se fundamenten los principios educativos y se asegure una formación integral de calidad, desde los niveles de educación básica y media. Sus lineamientos deben

ser una política de Estado, donde las IES y el mismo Estado sean garantes del bienestar de todos, con el propósito de garantizar el paso por los diferentes niveles educativos.

1.5 La masificación de la educación superior y su influencia en los procesos de abandono

Actualmente, los lineamientos del Estado colombiano en materia educativa han posibilitado que un número mayor de jóvenes accedan a la ES. En 1990, la tasa de cobertura⁴⁶ correspondía a 13,4%, el 2000 ascendía a 24%, el 2010 era 37% y, el 2016, aumentó a 51,5%⁴⁷. Este comportamiento es coherente con los lineamientos y exigencias de los organismos internacionales, los ODM y los ODS.

La masificación de la ES fue una respuesta a la sobredemanda de la educación secundaria; su propósito inicial era contribuir con el desarrollo de los países y las regiones, y disminuir la brecha de desigualdad beneficiando a las poblaciones más vulnerables. La expansión y masificación de la ES no ha generado los resultados esperados en términos de calidad y graduación; por el contrario, el éxito se ha concentrado en un sector de la población, gracias a la “mejor” calidad de los estudiantes, sujeta a sus competencias, bases teóricas y capacidades. Sin embargo, estos tópicos se comportan diferencialmente según los contextos, estratos socioeconómicos a los que pertenecen los discentes, tiempos de estancia, y tipo de institución en el que recibieron su formación previa al ingreso a la educación terciaria.

Esta segregación genera, para cada estrato, posibilidades de ingreso a las mejores universidades diferenciadas por su prestigio y por la selección de los estudiantes. Estas universidades de élite privilegian a los estudiantes de estratos altos; con base en las mejores posibilidades educativas que les aporta el medio, ellos pueden elegir las universidades públicas o privadas. En cuanto a los estratos bajos y medios, tendrán mayores posibilidades los jóvenes con méritos; si las dificultades son de tipo económico y carecen de recursos, podrán acceder a incentivos, becas, subsidios o planes especiales que establece el Estado colombiano.⁴⁸ El resto de jóvenes ingresará a otras universidades de menor calidad, en función de sus méritos y recursos.

46 La tasa de cobertura bruta mide la participación de los jóvenes y adultos que se encuentran efectivamente cursando un programa de educación superior; indica la relación entre los alumnos matriculados en el nivel de pregrado y la población entre 17 y 21 años.

47 Es así que, de acuerdo a las estadísticas reportadas por el MEN en el *Compendio estadístico de la educación superior colombiana*, en el 2004, se generaron 18259 nuevos cupos, en el 2005, 128399, y para el 2006, disminuyeron a 84991. Los incrementos más significativos se dieron en el 2011 y 2013, cuando se crearon 185671 y 163304 nuevos cupos. Así mismo, para el 2014 y 2015 ha venido presentando una tendencia a la baja, con 127761 y 72898, respectivamente (MEN, 2016).

48 Jóvenes en Acción, Ser Pilo Paga y, actualmente, Generación E.

Como se expresó anteriormente, hay una expansión de la matrícula que disfraza la igualdad en el acceso e inicio del ciclo universitario, pues en el escenario de la ES no se trata solo de garantizar el ingreso, también existen desafíos ligados a las competencias, los intereses, la elección de la carrera, las preferencias individuales, los hábitos de estudio, la adaptación al medio y los compañeros, entre otros. Estos elementos juegan un papel importante en el desempeño formativo y en el éxito o fracaso universitario, independientemente del tipo de institución al que hayan ingresado.

Tabla 2.⁴⁹

Deserción por cohorte IES (Cohorte 10)

Cohorte ingreso	Instituciones		Diferencia
	No oficiales	Oficiales	
2010-1	56,87%	55,55%	1,32%
2010-2	54,54%	55,48%	-0,94%
2011-1	56,67%	57,64%	-0,97%
2011-2	53,75%	54,49%	-0,74%
2012-1	55,29%	60,01%	-4,72%
2012-2	53,13%	54,85%	-1,72%
2013-1	56,78%	58,08%	-1,30%
2013-2	55,23%	58,34%	-3,11%

Uno de los principales inconvenientes es el abandono estudiantil, que se evidencia en el análisis de la deserción por cohorte,⁵⁰ en las instituciones oficiales y no oficiales. Al tomar como referencia el décimo semestre en cada cohorte de ingreso, en el periodo 2010-2013, se observa que las tasas de deserción son altas indistintamente del sector; superan el 50%, pero tienden a ser más altas en el sector oficial, a partir del 2010_1, con un 1,32% de diferencia (Tabla 2). Si se toma como referencia las cohortes 2010-2011, transcurridos catorce semestres después del ingreso, estas tasas son, en promedio, de 60%.

En cuanto a las cohortes del periodo 2014-2017, las tasas de deserción no son más alentadoras pues oscilan entre el 30% y 55%; si se tiene en cuenta el tiempo transcurrido, presentan una tendencia al 50%. Los altos índices de

49 Fuente: SPADIES 3.0.

50 Una cohorte es el semestre en el cual fue reportado como primíparo el estudiante y el histórico de periodos matriculados por este a lo largo de su desarrollo académico. Entonces, la deserción por cohorte es el número de estudiantes que desertan en los diferentes periodos para una cohorte en específico. La deserción por cohorte contabiliza, de forma acumulada, aquellos estudiantes pertenecientes a una cohorte que han tomado el estatus de desertor.

abandono y rezago estudiantil son aspectos constantemente cuestionados por las políticas sobre la calidad, también por los procesos de acreditación y de registro calificado que afrontan las IES. Además, dado que la educación es un servicio, el mercado originado alrededor de los procesos de formación genera el cuestionamiento basado en la rentabilidad y las pérdidas, lo que justifica, de cierta manera, el interés por los procesos de abandono.

Uno de los aspectos favorecedores del principio de equidad en el sistema educativo, según los planteamientos de la CEPAL y la OEI, es el estudio de la “discriminación positiva”⁵¹, para una mayor inversión en el acceso de los jóvenes de grupos más vulnerables y las estrategias de atención a las necesidades de aprendizaje. De manera que se comprendan las dificultades, se potencialicen sus motivaciones y se alcancen los logros propuestos. La deserción estudiantil, la repitencia y el rezago han conducido a la educación a una cotidianidad en la cual las adversidades, necesidades y dificultades de los estudiantes son desapercibidas, debido a las desigualdades del sistema educativo, la pobreza y la crisis multifactorial de las regiones. Esta es una situación característica de la estructura de nuestra sociedad; las dificultades presentes en el quehacer académico se asocian, a los niveles de formación previos, de lo cual se deduce que estamos inmersos en una violencia estructural.⁵² En palabras de Byung Chul Han (2017), en una sociedad de los cansados “de no hacer”.

Las manifestaciones de violencia estructural están presentes en el entorno universitario, se evidencian a través de los indicadores de calidad, abandono y rezago, las tasas de graduación, entre otros. Nos hemos acostumbrado a las desigualdades, a ver que los estudiantes acceden a la institución y luego no están, algo habitual para los docentes y los jóvenes. La expresión “no hacemos” es algo normal e inherente a la cotidianidad. De esta situación, en ocasiones ajena, surge la pregunta por el papel de las instituciones, ya que estas deberían buscar las causas, promover la permanencia y disminuir las tasas de deserción, en función de las metas establecidas en los planes de desarrollo institucional, departamental o nacional. Igualmente, deberían reconocer y asumir la realidad de los estudiantes que ingresan al contexto educativo y contribuir al desarrollo social de las regiones.

Hasta el momento se ha enfatizado la importancia de la calidad en el desempeño educativo, si esta se garantiza en los niveles básicos de formación, contribuiría a subsanar los aspectos de abandono, rezago y permanencia. No

51 En la práctica, una estrategia inversa al tratamiento “igual para todos” (CEPAL/OEI, 2004, p. 23).

52 Violencia estructural evidentemente relacionada con la injusticia social. Entre las manifestaciones de la violencia estructural se encuentran: la exclusión (no-participación), la desigualdad, la pobreza y la falta de oportunidad de acceder a bienes como alimentos, drenaje y agua potable, vivienda, educación, atención médica, entre otros. Se encuentra oculta en las clases sociales (Vázquez González et al., 2015).

es consecuente pensar que dichos aspectos desaparecerán totalmente, pero pueden disminuir. La actitud, autonomía, determinación y compromiso del joven, es decir: el *habitus*⁵³ como autoridad pedagógica, pueden garantizar la formación duradera, el buen desempeño universitario, y el éxito educativo. Cuando los jóvenes avanzan en sus ciclos de formación, se hacen más evidentes las dificultades y las necesidades de aprendizaje, esta es una etapa en la que se requieren unas bases teóricas acordes a las exigencias de las IES. La calidad de la educación es otro factor de la desigualdad educativa; los jóvenes provienen de un sistema que no garantiza la calidad y equidad en los niveles de formación, hay unas diferencias propias del sistema educativo y que los lleva a buscar un nivel superior de formación, el cual, en la mayoría de los casos, acentuará las *desigualdades estructurales*. La garantía de igualdad en el acceso no es el único elemento de equidad en el sistema educativo; este principio debe trascender a la permanencia y a la diferenciación, que permita identificar las dificultades y las necesidades educativas de los estudiantes; y en estos términos, hablar de igualdad de oportunidades (CEPAL, 2007).

La equidad en el sistema educativo se manifiesta a través del compromiso del Estado, en la inversión en cada uno de los niveles educativos y en la inversión de los recursos necesarios y suficientes durante los primeros niveles de formación. En esta etapa, el niño debe obtener educación de calidad, recibir las herramientas y competencias garantes del acceso y la progresión en los demás niveles de formación. Esto no implica un desmedro de la ES; por el contrario, si los jóvenes desarrollan las competencias y capacidades requeridas, disminuirán los diferentes niveles de desempeño reflejados en el bajo rendimiento, rezago y abandono. La equidad no debe limitarse a ofrecer igualdad en el acceso, puesto que existen diferencias propias de los individuos evidentes en el sistema de educación colombiano.

1.5.1 La calidad y equidad ante la masificación y la influencia de las clases sociales, en los procesos de formación universitaria

La calidad en el sistema educativo parte de un ideal político, influenciado directamente por la segregación en la distribución de recursos, el financiamiento, la infraestructura, la sociedad y las regiones a las que pertenecen las instituciones y los estudiantes que acuden a ellas. Desde luego, la crisis actual de las instituciones universitarias es, principalmente, de orden financiero, lo cual afecta la infraestructura y los materiales académicos requeridos en los procesos de formación de los futuros profesionales. Además, la falta de recursos y la heterogeneidad de los estudiantes impactan conjuntamente sobre

53 El *habitus* es un principio de inculcación estructurado, que reproduce prácticas conforme al conjunto habilidades y aprendizajes de conocimiento que han sido adquiridos tempranamente y fortalecidas en su formación, para nuestro caso en la básica y secundaria, y en su hogar (Bourdieu y Passeron, 1996).

los aspectos misionales: investigación, extensión y docencia, pues dependen, en gran medida, de la inversión estatal, la cual influye directamente sobre los indicadores de calidad.

Una de las estrategias para evaluar la calidad⁵⁴ es la evaluación de programas e instituciones. Esta estrategia promueve el establecimiento de mecanismos que generen soluciones a las dificultades surgidas, entre las cuales está el abandono estudiantil universitario, en tanto aspecto negativo. No obstante, teniendo en cuenta que el sistema educativo clasifica a los jóvenes de acuerdo a sus logros, también se cuestiona la calidad de los estudiantes, mediante pruebas estandarizadas practicadas por el Estado y otros organismos internacionales, los cuales inciden directamente en las instituciones, los países y las regiones. Los logros de los estudiantes son un factor fuertemente asociado al rendimiento, la calidad, las actitudes y las motivaciones.

La calidad educativa se enfoca en múltiples frentes: estudiantes, contenidos, programas, instituciones, entre otros, con repercusión directa en el éxito o fracaso educativo. Las actitudes y motivaciones son aspectos que inciden directamente en el actuar, estos se verán reflejados en el esfuerzo para alcanzar los indicadores de calidad trazados en los diferentes ámbitos. De igual modo, la equidad en la educación se asocia con la igualdad de oportunidades en cualquiera de las etapas del proceso educativo (Brito et al., 2014). Para la UNESCO, la equidad implica educar de acuerdo a las diversas y variadas necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas, raza, o género supongan un impedimento para el aprendizaje.

A fin de describir los procesos educativos, en el contexto de la equidad, la OCDE implementa indicadores que monitorean el estado de la educación en la región, en tanto mecanismo para medir el desempeño educativo enfocado en temas de acceso y calidad. De esta manera, se plantean indicadores de rendimiento académico: tasas de analfabetismo, años de escolaridad, tasas de deserción, repitencia, beneficios estudiantiles y el acceso a la educación, entre otros (MEN, 2006; OCDE, 2017). Simultáneamente, se cuestiona la existencia de factores generadores y condicionantes de la inequidad, básicamente, estos están presentes en las desigualdades propias del sistema y la sociedad. La equidad operará de manera adecuada cuando se proyecten altas tasas de cobertura, pero en la misma proporción deberían evidenciarse tasas de éxito educativo, reflejadas en la graduación y las bajas tasas de abandono estudiantil.

54 “El discurso de evaluación de la calidad educativa reformó las instituciones para, como hemos indicado, ponerlas al servicio de un sistema puramente mercantilista que exigía una “universidad productiva, competitiva y con capacidad de integrarse a los estándares mundiales de calidad y excelencia” (Cuño, 2016, p. 250). Ver también: Avendaño Castro, W. R., Hernández S., C. A., & Prada Núñez, R. (2021). Use of Information and Communications Technology as a pedagogical asset in times of crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36).<https://doi.org/10.19053/01227238.11619>

En estos términos, la relación entre la ampliación del acceso, la equidad y la calidad, se fundamenta en un Estado ideal, donde la educación llega a cada uno de los sectores de la población, reconociendo las diferencias y concibiendo la igualdad de condiciones y de oportunidades, en una política inclusiva para los sectores sociales más vulnerables. Asimismo, esta política debe enfocarse en las necesidades educativas de los estudiantes que acceden a la ES, promovida desde los procesos de democratización, y promotora del bienestar de cada uno de los jóvenes.

La deserción es un indicador para medir la calidad y equidad del sistema educativo; evidencia la inequidad e ineficacia del sistema y las instituciones. En otras palabras, es la alerta, manifiesta la acumulación de desventajas y la presencia de dificultades para lograr la continuidad en el proceso educativo y el desarrollo de los jóvenes. Además, señala un fallo en las políticas del Estado, este afecta los compromisos sociales y las obligaciones adquiridas con los organismos internacionales y financieros. En este punto radica la asociación entre estos principios rectores actuales de la ES, enfocados en el control de las desigualdades, contribuyendo a la movilidad intergeneracional y a un mejor posicionamiento social. En este sentido, las políticas estatales, más que asegurar la conclusión de los estudios, deben proporcionar estrategias que garanticen conjuntamente el desarrollo y formación de calidad.

En el cuestionamiento por las implicaciones de las tasas de abandono en la masificación de la educación superior, se debe contemplar que este fenómeno crea unas expectativas en los jóvenes, las familias, las instituciones y el mismo Estado, a partir de las cuales se trazan metas e invierten en recursos físicos, humanos y económicos. La planeación y proyección institucional están de acuerdo con la cantidad de los jóvenes que ingresan al sistema (Guerrero, 2018).

En general, las consecuencias del abandono producido en el marco de la masificación de la ES, son sociales, personales (emocionales), familiares, financieras, institucionales, políticas y económicas; afectan el desarrollo socioeconómico de los jóvenes, y las familias. Ante la imposibilidad de la movilidad en los ciclos de formación, las regiones quedan en desventaja frente a los avances tecnológicos, la generación del nuevo conocimiento, el acceso a la información y las exigencias del mundo globalizado. En consecuencia, las brechas de la desigualdad serían cada vez más visibles.

Cada uno de estos aspectos lleva al incumplimiento de las metas y compromisos adquiridos por el Estado con los organismos financieros, entre los cuales no solo se contempla el compromiso internacional, sino también los problemas concernientes a la juventud. Esta situación exige el establecimiento de nuevas políticas, pues los costos y pérdidas de índole económica redundan en problemas sociales para los discentes que abandonan el sistema educativo,

y que pueden originar desempleo, drogadicción, delincuencia, entre otros inconvenientes. Sumado a lo anterior, se contempla la desilusión y frustración que sienten los adolescentes por no alcanzar sus metas, situación recrudescida si se considera que son ciudadanos potencialmente inconformes con la sociedad y con las políticas de Estado (Guerrero, 2018). Ante estas implicaciones, si se piensa en su origen y relación con los procesos de abandono, se puede deducir que las causas son de tipo económico, social, psicológico, académico o financiero.

Por lo expuesto anteriormente, uno de los interrogantes que originó el planteamiento de este proyecto de investigación giraba en torno a la reducción de las tasas de abandono y sus causas, considerando la normatividad establecida y las experiencias de estudiantes y docentes. Con este objetivo, se tomaron como referentes las políticas sobre la calidad, cobertura, eficiencia e inclusión, puesto que la política pública, como la carta de navegación de las regiones, debe ofrecer directrices para las instituciones en materia educativa a nivel nacional.

1.6 Deserción universitaria en el contexto de las políticas públicas en Colombia

Las políticas públicas son un instrumento esencial para el ejercicio académico y práctico de la gestión pública, puesto que están dirigidas a resolver los conflictos y las necesidades sociales de los ciudadanos, constituyéndose en el fundamento para definir los planes, programas y proyectos (Alzate, 2011).

Desde la creación de las IES, su función se ha orientado a formar a las élites, académicas (Rama, 2006) y, luego, cambiaron para ampliar el acceso de la ES, situación que generó la proliferación de instituciones privadas, sin una adecuada regularización para su operación, tampoco lineamientos que garantizaran la calidad de la formación de los individuos.

La reglamentación del funcionamiento de las IES se dirigió a varios frentes, con el objetivo de garantizar la formación integral del individuo⁵⁵ y mejorar el estatus académico y la calidad de vida de los futuros ciudadanos. En la ES se depositó la esperanza del desarrollo económico y el crecimiento de las regiones, ambos aspectos concordantes con los lineamientos por los organismos internacionales.

En razón a lo anterior, la ES fue normada para garantizar la cobertura y aumentar las tasas de alfabetización; pero, en ese intento, surgieron inconvenientes de calidad, equidad y eficacia, al obviarse los requerimientos mínimos de los jóvenes para el ingreso, la movilidad y permanencia en las instituciones. No se consideraron los factores que incidían en el bajo rendimiento, ni los

55 Artículo 67 Constitución Política, artículo 6 de la Ley 30 de 1992, artículo 5 y 73 de la Ley General de Educación.

niveles de integración social y académica; tampoco las condiciones económicas de los jóvenes de nuevo ingreso, las cuales afectan de manera negativa su desempeño académico. En muchos casos, esto derivó en la imposibilidad de concluir el ciclo de formación al cual se matriculan, debido a la brecha entre los niveles de formación previos al ingreso a la ES y los realmente requeridos. Asimismo, los cambios precipitados que deben asumir los estudiantes, las responsabilidades tempranas adquiridas y la diversidad de los sectores estudiantiles,⁵⁶ han conducido a que, por la masificación, la ES presente problemas de rezago, repitencia, deserción estudiantil y diferenciación de la educación (Rama, 2006).

El abandono escolar se ha convertido en tema de interés global, implica un debate, permanentemente, se busca explicar sus causas y responsabilidades. De un lado, está el Estado que, tomando en cuenta los lineamientos internacionales, los implementa; por otro lado, están las IES que, en su pretensión de cumplir las directrices trazadas por el Estado, pretenden establecer acciones y estrategias para mitigar las altas tasas de abandono estudiantil. Después de todo, en este escenario los jóvenes son “los directamente implicados y afectados; además, son vistos como los principales causantes de este fenómeno” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114).

La mayoría de estudios se centran en investigar la deserción como “un fallo de los estudiantes, mas no de las instituciones” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114). Al respecto, surge el cuestionamiento por la responsabilidad de los diferentes actores de la comunidad, pues no se puede desconocer la afectación y el impacto en la sociedad y los contextos estudiantil e institucional, lo que trae rezago en el ámbito social y económico (Tinto, 2006).

La eficiencia en el sistema educativo motiva el estudio de las desigualdades generadas, en términos de las “oportunidades escolares, en la distribución entre lo urbano y lo rural, la inversión, el gasto y las desigualdades inherentes a las estructuras sociales (ricos-pobres, regiones desarrolladas-no desarrolladas, estudiantes procedentes de regiones privilegiadas-vulnerables)” (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 114). Esta es una situación similar a la estructuración del sistema educativo, en correspondencia con las clases sociales (Aguilar Nery, 2017).

Por esto, surge el cuestionamiento por la eficiencia en la ES. Podría decirse, indirectamente, que la formación de los estudiantes en los niveles básico y media ha incidido en ella, pues se requiere: competencias básicas para afrontar el ciclo de formación universitario, recursos y compromiso de los actores y de la comunidad académica (padres de familia, el Estado, los políticos y las

56 Además de hijos, son padres; además de solteros, casados; además de jóvenes, adultos: todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades. (Rama, 2006, p.20)

políticas de turno), para que la formación de los jóvenes esté bajo los parámetros de calidad que demandan las IES. En tanto que directamente, está en términos de la perspectiva del compromiso de los estudiantes, de los actores a nivel institucional y del Estado. En los estudiantes pues implica un proceso de auto reconocimiento de los niveles de formación teóricos, las capacidades, las habilidades y las destrezas que tienen y las necesarias para asumir el ciclo de formación. En el ámbito de las instituciones reconocer y aceptar que existen diferenciales dependientes, en gran medida, de las características sociodemográficas y de las condiciones propias de los jóvenes como su entorno y la institución de procedencia); y el Estado, por el establecimiento de políticas internas que aboguen por el bienestar y la confianza en los procesos de formación de los nuevos estudiantes, y por la destinación de los mecanismos y recursos necesarios para que las instituciones puedan implementar estrategias para afrontar la diversidad de la población estudiantil universitaria. De esta manera, se entiende que todos los discentes no tienen las mismas competencias, debido a la inequidad imperante en el sistema educativo colombiano, no solo por la calidad de los contenidos básicos impartidos, sino en el tiempo que se debe dedicar a cursar los estudios.

Frente a la inquietud de por qué el estudio de la deserción estudiantil no era una temática relevante en la agenda educativa colombiana en la década de los noventa, y en presencia del interés por estudiar la deserción en Colombia, se debe decir que los lineamientos de los organismos internacionales han marcado las pautas para su tratamiento, a nivel nacional y mundial. De esta forma, para dar respuesta a estos planteamientos, es importante contrastar las directrices internacionales y las orientaciones instituidas en Colombia, a partir de lo expuesto en los Planes de Desarrollo y los lineamientos nacionales.

1.6.1 Lineamientos nacionales establecidos en los planes de desarrollo

Los lineamientos nacionales presentados en los planes nacionales de desarrollo, se analizan desde tres criterios: equidad, inclusión y deserción. En el PND 1998-2002 (Cambio para Construir la Paz), siendo presidente Andrés Pastrana Arango, se reconoció la desigualdad en el sistema educativo. Los lineamientos educativos se centraron en los aspectos financieros y en ampliar el acceso equitativo, también en la permanencia y la pertinencia de los programas. Paralelamente, se tuvo la intención de intervenir los grupos excluidos del sistema educativo para generar alternativas que aseguraran el derecho a la educación en condiciones de equidad; al entender que el mejoramiento de la calidad de la educación permite a los ciudadanos la inclusión social. Sin embargo, no se menciona el abandono estudiantil como tema prioritario (Guerrero, Soto y Arango, 2019).

El MEN, en tanto generador de las políticas y garante en los compromisos adquiridos con el Banco Mundial, basó el plan de desarrollo en los siguientes factores: (i) descentralización del sector educativo; (ii) consistencia de las inversiones locales, con un marco de política nacional y objetivos; (iii) intersectorialidad; (iv) participación de las comunidades rurales en el proceso de toma de decisiones; y (v) apoyo al fortalecimiento de la democracia cívica y democrática. Por su parte, el gobierno se centró en cinco aspectos fundamentales: (a) desarrollo humano, (b) cobertura, (c) eficiencia, (d) equidad y (e) calidad. Asimismo, entre los indicadores evaluativos del proyecto que respaldó el préstamo del Banco Mundial, fueron consideradas las tasas de matrícula, la reducción de la repitencia y de la deserción a nivel de la educación básica y media (Bank, 2000).

En cuanto a los requerimientos hechos por este organismo a Colombia, el sistema educativo se reorganizó y amplió la relación estudiante-profesor, por lo que se hizo evidente la sobrepoblación en las aulas, justificado con el discurso de la optimización de recursos. De igual forma, se abolió la pérdida de los años escolares, disfrazada en la política de la promoción automática (Decreto 230 del 2002), con los índices requeridos por el Banco Mundial⁵⁷, el cual luego relegó a las instituciones el mecanismo de promoción mediante el Decreto 1290 (2009). Esto influyó en la baja calidad de la educación básica y secundaria, situación que, finalmente, repercutió en las generaciones posteriores que accedieron a la ES. En cuanto a la cobertura en el nivel superior, el Estado colombiano adquirió compromisos por 200 millones de dólares con la banca multilateral, previa autorización del CONPES 3203, donde se planteó que los dineros debían ser gestionados por el ICETEX, COLCIENCIAS y el MEN.

En el PND 2002-2006 (Hacia un estado comunitario), formulado durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, los desafíos en el ámbito político estaban asociados a la ampliación de la cobertura, en concordancia con los programas del Banco Mundial, para lo cual se creó el proyecto ACCES⁵⁸. De igual modo, las políticas educativas se enfocaban a brindar educación similar y con calidad, aumentar la eficacia en el sistema educativo, disminuir la tasa de abandono, formar en el respeto, la paz, la democracia, y el avance cultural y científico (Guerrero, Soto y Arango, 2019). Igualmente, se propuso la cobertura como

57 El cumplimiento de los indicadores es una estrategia que le permitirá al Estado acceder a nuevos préstamos, en particular, para el caso de la educación, se exige ampliar cobertura, mejorar los logros de aprendizaje en los que se evidencien las reducciones a tasas de repitencia y deserción estudiantil de la educación. Estos son aspectos planteados en el Documento Evaluación del proyecto Colombia-Rural Education Project del Banco Mundial, en el cual se hacen acotaciones y requerimientos a la educación terciaria.

58 CONPES 3496. El proyecto ACCES se desarrolló una estrategia que permitiera estimular el acceso a la ES, en particular el de los colombianos menos favorecidos. El CONPES autorizó un préstamo con la Banca Mundial, por una cuantía de hasta 500 millones de dólares, que se implementó mediante una línea de crédito en el ICETEX (CONPES, 2007).

principio fundamental para garantizar la equidad; este principio buscaba fomentar el desarrollo de los jóvenes y reducir el abandono en los primeros años. Una mayor atención a los grupos más vulnerables fue sugerida, mediante el programa presidencial para la “Acción Social y la Cooperación Internacional”⁵⁹. En las instituciones se promovían acciones para abordar las diversas necesidades y problemáticas asociadas a la ampliación del acceso y la permanencia. Por último, se proponía financiar el acceso a la ES de los grupos más vulnerables, mediante la asignación de subsidios, priorizando los jóvenes afiliados al SISBEN, para cubrir los costos de matrícula y manutención, cuya condonación dependería del buen desempeño académico (Guerrero y Soto Arango, 2019) Hay una mayor asignación de recursos para financiar la ES a través de los créditos del ICETEX⁶⁰. En complemento, existía el propósito de disminuir la tasa de deserción de la ES, con una propuesta del 50% al 40%. Desde el Plan de Desarrollo, el MEN implementó estrategias para contrarrestar la deserción y se convocó a las universidades a participar en el proyecto “Disminución de la Deserción en Educación Superior”.

En el marco de la Revolución Educativa 2002-2010 (MEN, 2006b), se proyectaba la educación como pilar fundamental para la innovación y la calidad en la formación del recurso humano para: mejorar la productividad del Estado colombiano y hacerlo competitivo a nivel global. Las políticas se direccionan a crear nuevos cupos universitarios y establecer un plan de desempeño con las universidades públicas, para que cada peso ejecutado se traduzca en cobertura. También se identifica el factor económico como una causa que genera deserción y se destinan los fondos de garantías para facilitar el acceso a la educación, la cobertura y la calidad, aspectos importantes para el desarrollo económico” (Guerrero, Soto y Arango, 2019, p. 123).

Por su parte, el MEN planteaba varios proyectos estratégicos para lograr las metas de cobertura, calidad y eficiencia⁶¹. La revolución educativa se centraba en aspectos como la cobertura, calidad, eficiencia y modernización de todo el sistema. Promovía estrategias para reducir los índices de repitencia y el

59 La Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, tiene por objeto coordinar, administrar y ejecutar los programas de acción social dirigidos a la población pobre y vulnerable y los proyectos de desarrollo, coordinando y promoviendo la cooperación nacional e internacional, técnica y financiera no reembolsable que reciba y otorgue el país (Decreto 2467 de 2005).

60 Entre las alternativas de préstamo destaca el crédito a largo plazo dirigido a estudiantes de estratos uno, dos y tres con buen desempeño académico; también existe el crédito para poblaciones vulnerables en las zonas rurales del país; está la opción de crédito dirigida a jóvenes y docentes que quieran perfeccionar el inglés, entre otros (ICETEX, 2018).

61 Entre otros, la convocatoria nacional de experiencias significativas, el encuentro internacional sobre la deserción en la ES, el diseño, implementación y seguimiento a la deserción a través de la plataforma de SPADIES (2018) y la convocatoria para apoyar la consolidación de estrategias institucionales.

abandono estudiantil⁶²; simultáneamente, fomentaba la permanencia y la graduación, con la información reportada en la plataforma SPADIES⁶³, reconocía los factores con mayor incidencia en la deserción. Un aspecto para resaltar era el acceso público a esta información. Finalmente, se propuso articular la ES con los niveles de educación básica y media, el desarrollo humano y la educación para el trabajo, esta como una alternativa para garantizar el acceso y permanencia en la ES (Guerrero y Soto Arango, 2019).

El PND 2006-2010 Estado comunitario: “Desarrollo para Todos”, (Álvaro Uribe Vélez), proponía lineamientos para disminuir la deserción estudiantil. El plan disponía incentivos económicos, tales como subsidios, orientados a los estudiantes más vulnerables. Para respaldar esta estrategia, Colombia adquirió un crédito ante el Banco Mundial por un monto de 200 millones de dólares⁶⁴. Igualmente, planteaba

la necesidad de intercambiar experiencias exitosas en términos de recursos y prácticas educativas para lograr la retención, la participación de los padres de familia en los asuntos educativos, el fortalecimiento del esquema de títulos de ahorro educativo y la implementación de nuevas y mejores metodologías de aprendizaje enfocadas a disminuir la repitencia. (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 124)

Respecto al reconocimiento del factor económico y académico como causas del abandono en la ES, se sugería acompañar y motivar a los jóvenes con bajo rendimiento académico, para identificar el riesgo y las variables que ocasionaban su desvinculación del sistema educativo. También se sugería modernizar la ES, se esperaba que el 100% obtuviera la certificación de calidad. Entre las acciones de seguimiento del MEN, seguía disponible la plataforma SPADIES, donde las IES constantemente debían actualizar la información sobre las variables académicas y socioeconómicas de los jóvenes de nuevo ingreso.

En este periodo se fomentaba la progresión en los diferentes niveles educativos, a partir del CONPES 3674, el cual abogaba por una mayor pertinencia en la formación, la articulación con el sector productivo y el fortalecimiento de

62 Para disminuir la deserción por razones económicas, se ha desarrollado el esquema de financiación ya descrito, en el que el ICETEX, apoya con créditos y subsidios a los estudiantes más pobres para entrar a cualquier universidad (MEN, 2006).

63 “El sistema que fue desarrollado en 2006 e implementado en todas las IES entre 2007 y 2008, y abierto al público en su versión web en 2009, contó con una actualización del modelo de factores determinantes en 2011” (MEN, 2012).

64 “Se financia parcialmente la segunda fase (Proyecto ACCES II). Este busca aumentar la matrícula, el número de graduados y la equidad en la educación superior, a través del otorgamiento de créditos a estudiantes, de una mayor focalización de los créditos hacia aquellos de entornos desfavorecidos y hacia las instituciones y programas de educación superior de calidad. Igualmente, está orientado al continuo fortalecimiento institucional del CONPES 3674” (Guerrero y Soto Arango, 2019).

los procesos de calidad. Su propuesta de políticas se enmarcaba en la Política Nacional de Competitividad y Productividad (CONPES 3527). Se esperaban políticas coherentes con el proceso de implementación de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONPES 3582); una formación de recursos humanos en consonancia con el desarrollo y el aumento del nivel de productividad del país. Asimismo, se reconocía que las altas tasas de deserción y reprobación limitaban la culminación del ciclo profesional emprendido. En los lineamientos establecidos, las políticas estaban alineadas con los organismos internacionales, pues su planeamiento tenía en cuenta los parámetros de calidad, equidad y pertinencia, también enfocados en fortalecer la formación de capital humano en el país.

Bajo el mandato del presidente Juan Manuel Santos Calderón, el PND 2010-2014, 'Prosperidad para Todos', se proponía la formación con calidad, equidad e inclusión para los sectores vulnerables y con necesidades de aprendizaje desde la primera infancia, de manera que haya continuidad en los procesos de formación entre la educación básica y superior. Estos niveles de formación son fundamentales para preparar a la juventud para la vida, por lo que se enfatizaba en la pertinencia de la formación para el trabajo en la ES, con altos niveles de calidad y competitividad considerando la actual demanda del mercado laboral (Guerrero y Soto Arango, 2019).

En la "Encuesta Nacional de Deserción-2011", fue publicada la tasa de deserción estudiantil, en la cual se evidenciaban los altos índices de desvinculación en la ES; por esta razón, se promovía fomentar el acceso y mitigar el abandono⁶⁵ la ayuda financiera podía obtenerse mediante préstamos otorgados por el ICETEX (se fortaleció la línea de crédito ACCES⁶⁶), o subsidios focalizados para atender las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables y con necesidades especiales. También se proponía "la permanencia como estrategia para disminuir la deserción, mediante el fortalecimiento de los procesos de articulación entre todos los niveles educativos, el refuerzo de la orientación vocacional y la nivelación en las competencias básicas (ciencias y lectoescritura)" (Guerrero y Soto Arango, 2019, p. 125).

65 El Gobierno nacional firma en noviembre de 2010 el acuerdo nacional para disminuir la deserción en las IES. En el marco de este acuerdo, el Gobierno viene trabajando en estrategias de apoyo económico, en el fortalecimiento de la capacidad institucional para atender el tema, la nivelación y acompañamiento académico de los estudiantes antiguos y nuevos, la profundización de los procesos de articulación entre la educación media y superior y de orientación vocacional (MEN, 2012), dentro de las políticas y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en la ES 2013-2014.

66 "El CONPES 3782 aprobó un proyecto de crédito con la Banca Mundial, para que el Estado refuerce esta línea de crédito que va encaminada a fortalecer el acceso y la permanencia. Se evidencia que la tasa de deserción en estudiantes beneficiarios del ICETEX es del 15%, mientras que en no beneficiarios es del 33%" (Guerrero y Soto Arango, 2019).

Por otra parte, en su documento *Política y estrategias para incentivar la permanencia y graduación en educación superior 2013-2014*, el MEN planteaba:

en el propósito de reducir los índices de deserción y de alcanzar la meta del Plan Nacional de Desarrollo del 9% de deserción anual en educación superior, el Ministerio viene trabajando también en el apoyo directo a las Instituciones de Educación Superior con el fin de fortalecer su capacidad en el desarrollo y ejecución de políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación estudiantil, en términos de lineamientos, estrategias, metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como en la capacitación del equipo humano académico y administrativo responsable del tratamiento integral y preventivo del problema. Para el año 2013, más de \$ 4200 millones serán asignados para este trabajo que vienen a sumarse a las inversiones hechas entre 2011 y 2012 que superan los 5000 millones de pesos exclusivamente destinados a esta línea de apoyo. (MEN, 2012, p. 3)

La anterior, era la propuesta de acciones e inversión de recursos. Igualmente, durante este periodo, en el marco del Acuerdo Nacional de Deserción⁶⁷; se convocó al proyecto 'Incentivar la permanencia en el sistema de educación superior'⁶⁸; desarrollado entre 2011 y 2013. Sobre este proyecto se debe recalcar que sus recursos no iban destinados a todas las IES. Este era un inconveniente que se generaba a las universidades que no participaban en el proyecto, y que tampoco eran seleccionadas para acceder a otros recursos e implementar estrategias de reducción de la tasa de abandono estudiantil.

En la propuesta educativa del PND 2014-2018 (Todos por un nuevo país), durante el mandato de Juan Manuel Santos Calderón, se contemplaba el aumento de los recursos para la mejora continua de la calidad educativa; con el objetivo de cumplir las obligaciones pactadas con el Banco Mundial, y reducir la desigualdad en el acceso y la calidad de la ES para los individuos, de los diferentes grupos poblacionales y las regiones (World Bank, 2016). Por otra parte, uno de los indicadores de eficiencia se enfocaba en estimar la deserción

67 Busca promover estrategias para disminuir la deserción estudiantil, en las que la IES encaminen esfuerzos, faciliten la cooperación de los actores, se fortalezcan para diseñar y ejecutar estrategias y, a la vez, se evalúen de manera que se encaminen al fomento de la permanencia y graduación y gestionen la transferencia de conocimiento y experiencias. Así mismo, se espera que implementen acciones de orientación socio ocupacional en las secretarías de educación y en las mismas IES (MEN, 2012).

68 Convocatoria realizada en mayo de 2011 por el MEN (2018), con el propósito de cerrar brechas con enfoque regional en ES.

y la repitencia; los recursos del Impuesto a la Renta para la Equidad CREE,⁶⁹ se enfocaban en el fomento de la calidad en las IES oficiales, para lo cual las instituciones debían presentar proyectos con el fin de acceder a dichos recursos. Al respecto Guerrero y Soto Arango (2019) manifiestan que:

El acceso y la permanencia en la educación media se proyectan como un elemento para garantizar la transición a la ES, a la formación para el trabajo y el desarrollo humano. La vocacionalidad se muestra como una estrategia para atraer y retener a los estudiantes en el sistema educativo, y para disminuir las altas tasas de deserción. (p. 124)

Una estrategia clave para aumentar la cobertura educativa era través del ICETEX⁷⁰, la cual se proyectaba a programas de acceso y permanencia, a través de las diferentes líneas de crédito, dirigidas a poblaciones más vulnerables y de escasos recursos. En ellas la adjudicación de los recursos se fundamentaba y priorizaba según el mérito académico. El presupuesto era respaldado con las directrices y recursos, según la viabilidad autorizada por el DNP; fueron ratificados por los CONPES 3880 y los préstamos con la banca mundial. Se puso en marcha el programa ‘Ser pilo paga’ (CONPES 3914), dirigido a mejorar el acceso a través de créditos condonables (para costos de matrícula y manutención) otorgados según el mérito y la calidad a estudiantes de los estratos uno, dos y tres, con los mayores puntajes en la prueba Saber 11. Este programa fue diseñado para ofrecer nuevas oportunidades a los sectores más desfavorecidos, y al mismo tiempo, disminuir el abandono estudiantil. Los estudiantes podían postularse a universidades acreditadas públicas o privadas. En definitiva, se trató de un programa que terminó financiando a la universidad privada; además generó problemáticas socioculturales (de integración, adaptación, rechazo y discriminación) en los estudiantes de estratos bajos (Guerrero y Soto Arango, 2019). Por esto, surgieron los movimientos estudiantiles ocurridos durante el 2017, donde se difundía la consigna “Ser pilo no paga. Ser público sí paga”⁷¹.

69 Ley 1607 de 2012. En el 2012, se crea el impuesto sobre la Renta para la Equidad (CREE), a partir de la Ley 1739 de 2014 y posteriormente modificado por el artículo 136, que consagra que, a partir del año gravable 2016, del 9% de la tarifa, 0,6 puntos van a financiar las instituciones de educación superior oficiales, créditos beca a través del ICETEX y mejoramiento de la calidad de la educación superior. Posteriormente, en el mismo año fue reglamentada con el Decreto 2564 de 2015, según el cual los recursos CREE, a partir del periodo gravable 2016, serán destinados a financiar las instituciones de educación superior oficiales para mejorar la calidad del servicio que estas prestan y los créditos beca que se otorgarán a través del ICETEX; a su vez, se hace la convocatoria mediante los proyectos “planes de fomento a la calidad”.

70 Se crea en 2015 la línea de Crédito Tú Eliges, mediante los cuales se podrá acceder a unos subsidios, que también incluyen costos de sostenimiento; hay unas líneas que privilegian a los benefactores en función del mérito (Pruebas Saber 11) (ICETEX, 2018).

71 Consigna de la marcha de estudiantes del 4 de octubre de 2017.

Por otra parte, entre las estrategias propuestas por el MEN, está la *Guía técnica del modelo de gestión de la permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior* (2015), que, como su nombre lo indica, es el instrumento de guía y gestión que busca promover el compromiso de la comunidad académica en los temas concernientes a permanencia, graduación y éxito en la ES. Esta guía presenta una serie de estrategias, acciones y herramientas que guían la implementación de un modelo de gestión y permanencia estudiantil en las IES; está enmarcada en el mejoramiento de la calidad de la ES.

En este PND se consideraba la inversión en educación de alta calidad amparada en los principios de equidad e inclusión para los grupos más desfavorecidos; mediante el diseño e implementación del plan maestro de cobertura con calidad. Asimismo, se sugería que los distintos niveles educativos se articularan en una estrategia integral para reducir tanto la brecha de desigualdad como las causas del abandono escolar. Se promovían los planes de fomento a la calidad en las IES, en particular, las acciones estratégicas dirigidas a fomentar la permanencia y la graduación efectiva,⁷² la reducción de las tasas de deserción y los sistemas de alerta tempranas. Paralelamente, se trazarían y aplicarían estrategias de seguimiento y acompañamiento a los jóvenes, para desarrollar y fortalecer los programas de bienestar universitario (Guerrero y Soto Arango, 2019).

En el PND 2018-2022, bajo el mandato del presidente Iván Duque, las metas se proyectaron al año 2030 de acuerdo con los ODS y ODM. Se propuso una ES pertinente en ámbitos globales; concebida siguiendo el principio de educación incluyente y con calidad. Entre las metas establecidas para la ES, se planteó un aumento de cobertura de 53% a 60% y se hizo manifiesto que tan solo el 50% de los jóvenes entre los 17 y 21 años acceden a la ES. Asimismo, se contempló ampliar el número de beneficiarios del programa Jóvenes en Acción a 500 mil cupos⁷³. En cuanto a las IES públicas, se planteó el reto de asignar recursos adicionales para su sostenibilidad y mejoramiento de su calidad. También se proyectó una gratuidad gradual en la ES pública, garante de la permanencia y la graduación de los estudiantes de bajos recursos.

Entre los aspectos relacionados con la deserción en la ES, se planteó disminuir la deserción anual, la cual en programas universitarios alcanzó el 9%. También fue propuesto el seguimiento al abandono estudiantil, desde la perspectiva de equidad de género, consignada en el lineamiento Pacto de

72 La Guía de los Planes de Fomento a la Calidad (PFC) en la educación superior 2015 contempla las cinco líneas: 1) cualificación docente, 2) permanencia, 3) fortalecimiento de infraestructura física y tecnológica, 4) investigación, 5) regionalización, 6) diseño o adecuación de oferta académica (MEN, 2018).

73 Se plantea rediseñar el programa de Jóvenes en Acción, con el propósito de ampliar su cobertura en más de cuatro veces, para llegar a 500 mil cupos.

equidad para las mujeres. A través de la adopción de un sistema de alertas, en los casos de deserción escolar asociados al género, se esperaba favorecer la formación profesional de las mujeres. Igualmente, la implementación del programa Generación E⁷⁴, en tanto programa del Gobierno Nacional, buscaba fomentar la transformación social y el desarrollo de las regiones del país, a través del acceso, permanencia y graduación en la ES de jóvenes en situación de vulnerabilidad económica, para lo cual se pretendía abrir anualmente 80 000 nuevos cupos.

1.6.2 De las políticas de acreditación

Hasta el momento, el abandono estudiantil ha sido contextualizado en la agenda de reformas implementadas en la ES; al mismo tiempo, se ha identificado la influencia de la globalización y la inclusión de servicios de enseñanza en la ES, por parte de la OMC. Sus ejes transversales son las pruebas estandarizadas (Saber, PISA, TIMMS, entre otras) y la transnacionalización e internacionalización. En estos casos, la calidad se expresa en los ránquines, tanto para los estudiantes como para las instituciones

En cada una de las reformas que ha sufrido el sistema de ES, así como en el discurso político y educativo, han estado presentes los procesos de calidad, cuyos factores de evaluación incluyen el fenómeno de la deserción. En este sentido, la deserción universitaria podría verse como una alternativa de tratamiento que favorece el interés de las instituciones por el bienestar y la mejora de los procesos educativos, especialmente, para que un mayor número de estudiantes culmine el ciclo de formación. También para que la repitencia y el abandono disminuyan; si estos son altos, no es un buen indicador de calidad para el programa o la institución.

La Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996) planteaba mejorar las IES mediante los procesos de acreditación: “la acreditación como herramienta concebida para defender el interés general frente a la desordenada diversificación de los sistemas de educación superior” (Mayor Zaragoza, 1997, p. 294). En consecuencia, los procesos de acreditación podían ser una alternativa para proponer estrategias de mejoramiento en aras de garantizar resultados concordantes, siguiendo el criterio de mayor cobertura y mayor graduación. Este es un ideal no solo desde el punto de vista de los resultados, también apuesta

74 La finalidad del programa Generación E no es solamente que los estudiantes puedan seguir con sus carreras universitarias, sino que se les dé acompañamiento para evitar la deserción escolar y permitir la transición al mercado laboral. El programa se plantea bajo tres componentes: 1) Equidad: avance en gratuidad por mérito en la Educación Superior Pública, 2) Equipo: fortalecimiento a las instituciones de Educación Superior Públicas y 3) Excelencia: reconocimiento a los mejores bachilleres.

al ideal del bienestar de todos, manifestado por J. Dewey y P. Bourdieu; para este último la calidad no riñe con los procesos de democratización, sino que es el medio para regular la competencia⁷⁵.

De acuerdo con la influencia de las políticas sobre los procesos de abandono estudiantil, se retomaron los lineamientos de acreditación como la alternativa legislativa pero a la vez como la estrategia que conlleva a las IES a cumplir con sus metas de acreditación (tanto de sus programas como las mismas instituciones), y en el factor estudiantil los lineamientos de bienestar universitario contribuyen con el cumplimiento de los estándares e indicadores trazados en los procesos de acreditación.

Para los organismos internacionales, la acreditación de programas debía estar de acuerdo con los estándares internacionales (CEPAL/OEI, 2004). Las conferencias mundiales de ES, los encuentros regionales, las reuniones de ministros, la normatividad vigente, y la comercialización de los servicios educativos, alertaron constantemente sobre los procesos educativos y sus resultados (en términos del éxito y graduación), debido a la apuesta por una educación universitaria promotora del desarrollo. Entonces, los procesos de aseguramiento de la calidad son una estrategia cuestionadora en busca de explicaciones de los bajos resultados del desempeño académico; a la vez, viabiliza las propuestas de solución.

Debido a lo anterior, surgen las políticas a partir de los procesos de acreditación en las universidades colombianas reglamentadas, inicialmente, por la Ley 30 (1992), el Decreto 1075 (2015), modificado por el Decreto 1330 (2019), en concordancia con el Decreto 5012 (2009); la Resolución 5290 (2012), el Acuerdo 03 (2014) del Consejo Nacional de Acreditación Superior (CNA), y la Resolución 18583 (2017). Todos estos son lineamientos para la acreditación de programas de pregrado establecidos por el CNA⁷⁶ entre otros. El ámbito estudiantil es uno de los factores de evaluación e incremento de la calidad de las instituciones, mediante planes de mejoramiento continuo. El Estado promueve la cobertura, la calidad, la eficiencia y eficacia, por su parte, las universidades deben evaluar y proponer estrategias para disminuir la deserción y aumentar la permanencia, teniendo en cuenta el Marco Normativo del sistema planteado por el CNA. El

75 Si se dice abiertamente que existen las desigualdades, se está obligado a tenerlo en cuenta y a echar a andar los mecanismos compensatorios; se ve entonces que el papel del Estado es el de regular la competencia, proporcionar los medios para la enseñanza masiva, medidas importantes para compensar los efectos de las desigualdades regionales (Bourdieu, 1997).

76 El Sistema Nacional de Acreditación Consejo Nacional de Acreditación (CNA), lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, en el factor bienestar institucional, en la característica 32, contempla los aspectos a evaluar: las tasas de deserción acumulada a partir de la información de SPADIES; los registros periódicos de caracterización, en los que se evalúen variables de vulnerabilidad, y la existencia de proyectos que establezcan estrategias para optimizar la retención y graduación de los estudiantes.

Decreto 5012, Capítulo 2, Artículo 23, determina las funciones de las dependencias del MEN, la subdirección de permanencia, y las directrices para el análisis, la caracterización, el apoyo y la promoción de proyectos; para luego, implementar estrategias para disminuir la deserción y promover modelos que garanticen la continuidad de los jóvenes para culminar el proceso de formación emprendido.

El Decreto 1330⁷⁷ (2019) modificó el Decreto 1075 (2015), el cual compilaba el Decreto 1295 (2010);⁷⁸ reglamenta el registro calificado de programas académicos de ES, señala en el artículo sobre Modelo de Bienestar, que las instituciones deberán demostrar la existencia de mecanismos de divulgación e implementación de los programas de bienestar orientados a la prevención de la deserción, y a la promoción de la graduación. De igual forma, estipula los mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores; indica que la institución deberá contar con políticas e información cualitativa y cuantitativa, para desarrollar estrategias conducentes a mejorar el bienestar, la permanencia y la graduación.

De igual modo, el Acuerdo 03 del CESU (2014), plantea los factores a evaluar en los procesos de acreditación institucional. El Acuerdo CESU 06 (1995) expresa que la acreditación de los programas no se limita a un aspecto meramente académico, sino que también debe incluir el bienestar y la infraestructura. El Acuerdo 03 (2011) define los lineamientos para la acreditación de los programas; en ellos, a partir del factor estudiantes, se deben explicitar las tasas de deserción y las acciones y planes de mejoramiento ante las dificultades en los programas. Entonces, desde las normas vigentes, en los factores estudiantes y bienestar universitario, se promueve que las instituciones planteen estrategias y monitoreen los procesos de deserción, siguiendo la directriz de alcanzar un mayor grado de calidad en los programas y las instituciones.

De esta manera, uno de los logros de las políticas de acreditación, los procesos de calidad y de registro calificado es, a partir de las exigencias señaladas en estos lineamientos, la obligación de los programas y las instituciones de formular estrategias para el segmento estudiantil. En este contexto, hay implícita una directriz para promover alternativas para la disminución de las tasas de abandono, que trae consigo el establecimiento de acciones y mecanismos en pro

77 Sustituye el Capítulo 2, Título 3, Parte 5, del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015.

78 El artículo 6 indica que la organización del modelo de bienestar debe estructurarse en función de las necesidades de los estudiantes. En el numeral, además de las acciones de bienestar, cita 6.5, el modelo de bienestar debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla, para lo cual debe utilizar la información del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), del Ministerio de Educación Nacional. Si se trata de un programa nuevo, se deben tomar como referentes las tasas de deserción, las variables y las estrategias institucionales.

del bienestar de los estudiantes, que redunden en la calidad, la permanencia y el éxito educativo. En este sentido, al hablar de los procesos de calidad, también se cuestionan los procesos de abandono, las estrategias y el seguimiento.

1.6.3 Políticas institucionales

En el Proyecto Universitario Institucional (PUI) 1998-2000, la UPTC partía del contexto nacional que promovía el proceso de autofinanciación de la universidad pública, y una mayor competitividad. Se podría decir que el PUI fue planteado desde una perspectiva enfocada, prioritariamente, a la formación de estudiantes y profesores, inspirada en la rigurosidad científica. Asimismo, las políticas se encaminaron a la formación integral de los ciudadanos en el campo investigativo, científico social, humanístico y ecológico; a la diversificación en los campos del saber, reflejados en sus programas académicos y modalidades educativas; a la promoción de la actividad cultural y a la formación de comunidades académicas. El PUI se centra en tres estrategias globales: el logro de la excelencia académica, el desarrollo del talento humano y la presencia en la comunidad nacional e internacional. En la primera estrategia, se contaba con el programa *autoevaluación y autorregulación*, que planteaba definir políticas de acuerdo con los procesos de autoevaluación establecidos por el CNA⁷⁹ y mejorar los procesos de autoevaluación. No hay alusiones a estrategias o lineamientos dirigidos a contrarrestar el abandono.

En el Plan de Desarrollo 2002-2006⁸⁰, los lineamientos se encaminaron a fortalecer la producción de conocimiento, expandir la universidad y realizar la autoevaluación con fines de acreditación. En cuanto a las estrategias Político social y Ambiente universitario, se enfocaban en actividades culturales y deportivas de las facultades, becas, monitorías, subsidios, y mecanismos de apoyo a estudiantes de escasos recursos económicos dependientes, básicamente, del buen rendimiento académico. En este plan, no se incluían estrategias prioritarias sobre el tratamiento de la deserción estudiantil. Una situación similar presentaba el Proyecto Universitario Institucional 2006, Fase de transición 2015⁸¹, el cual refería al fortalecimiento de los procesos de autoevaluación y acreditación, dando impulso a la proyección social en la UPTC.

Posteriormente, la UPTC estableció sus planes maestros y planes de desarrollo, que se convirtieron en un elemento fundamental para estructurar los lineamientos y las políticas a seguir en la institución. Los planes de desarrollo

79 Definir las políticas de participación y colaboración docente, para que se contribuya a la realización del proyecto educativo de cada programa y desarrollen procesos de autoevaluación, mejoramiento continuo y acreditación, según los estándares establecidos por CNA (PUI, 1998).

80 Mediante Acuerdo 070, se adoptó el plan de Desarrollo 2002-2006, a partir del anexo Plan Institucional 2001-2005.

81 Documento facilitado por la oficina de planeación.

corresponden a la estructura del plan maestro que rige cada periodo y proyecta las políticas trazadas por cada rector; estos deben responder a las políticas de Estado y planes de gobierno de cada mandatario, sumados a la planeación interna de la universidad. En particular, el Plan Maestro 2007-2019 reestructuró los lineamientos y proyectos, a partir del análisis,

(...) a la luz de los documentos de balance del Plan de Desarrollo 2007-2010, las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación CNA, como resultado del proceso de acreditación institucional de 2010, el Informe de Auditoría Integral efectuado por la Contraloría General de la República, vigencia 2009, entre otros. Se propone entonces un esquema de reorganización de los lineamientos, programas y proyectos presentes en el Plan Maestro 2007-2019 de la UPTC, teniendo en cuenta los hallazgos del diagnóstico de los entornos de la Universidad y su situación interna, los cambios importantes en la realidad de la Institución, así como los nuevos escenarios y retos de política para las universidades públicas; las percepciones, desafíos y retos para la Universidad descritos por miembros del sector productivo, estatal, educativo y sociedad civil de la región; y las discusiones y recomendaciones de la comunidad universitaria recogidas en las mesas de consulta. (p. 8)

Existe una correspondencia entre los retos y las políticas de calidad por las conferencias mundiales de ES y las directrices de los organismos internacionales. En la normatividad institucional, los Planes Maestros constaban de cinco lineamientos,⁸² entre los cuales el denominado “Formación y docencia”, acogía al programa ‘Permanencia y deserción’; también, incluían el lineamiento de Bienestar Universitario, que dirigía sus programas al bienestar de los estudiantes, definía estrategias para contrarrestar la deserción.

Al comparar los proyectos planteados en los Planes Maestros de los periodos 2007-2019 y 2015-2026, se observa que, en el primero, los lineamientos se orientan inicialmente a la caracterización, consolidación e implementación de acciones para contrarrestar el abandono. Sus proyectos en el lineamiento de ‘Permanencia y deserción’ proponían:

- La caracterización cuantitativa y cualitativa de la deserción en la UPTC.
- Implementación del Plan Padrino.
- La Reducción de la permanencia estudiantil.

82 El Plan Maestro 2007-2019 consta de cinco lineamientos (Investigación e innovación, formación y docencia, Extensión y proyección social, Bienestar universitario y Modernización de la gestión) y el Plan Maestro 2015-2026 posee seis lineamientos (Investigación e innovación, Formación y docencia, Extensión y proyección social, Internacionalización e interculturalidad, Bienestar universitario y Modernización de la gestión administrativa y financiera).

Estos proyectos se implementaron con el fin de ampliar las acciones tendientes a reducir la tasa de deserción y monitorear a través de SPADIES⁸³, a nivel de facultades y programas. En el lineamiento Bienestar Estudiantil⁸⁴, los proyectos abordaban, en términos generales, el bienestar de la comunidad; el programa 'Universidad promotora de salud', consideraba estrategias e indicadores para disminuir la deserción universitaria. Por otra parte, en el lineamiento de Bienestar Institucional, las políticas correspondían⁸⁵ a los lineamientos del MEN y marco normativo del CNA del 2016.

En contraste, el Plan Maestro 2015-2026, se dirige hacia la ampliación de la cobertura,⁸⁶ de acuerdo con las estrategias implementadas paulatinamente para disminuir las altas tasas de abandono. Estos aspectos coinciden con las temáticas y los lineamientos tratados en el Consejo Académico; consideran la problemática y los inconvenientes expresados por decanos, representantes estudiantiles y profesoriales.

De lo expuesto, se identifica que hay una correspondencia con las directrices del MEN; se manifiestan en los Planes de Acción asociados a cada Plan de Desarrollo, y los documentos de acreditación de los programas, evidenciándose la propuesta de estrategias a un mayor número de programas en la universidad.

En cuanto a la ampliación de cobertura referida en este Plan, si se mira retrospectivamente, la población estudiantil de la UPTC, en 1993, estaba constituida por 7232 estudiantes y, en 1997, se incrementó a 10 507. En el año 2000, la población ascendió 16720 y, en el 2006, fue de 23143 estudiantes, con una variación de 38,4% respecto al año 2000. Estos datos reflejan el crecimiento de la población, a diferencia de la década anterior. Para el 2017, la población aumentó a 26909 jóvenes, influenciada por las políticas para ampliar la cobertura, mencionadas anteriormente.

La UPTC acogió las políticas de cobertura, un aspecto positivo para el desarrollo de la región, pero se presentó un inconveniente: solo se prestó atención a los incentivos económicos para el ingreso, pero no a los gastos

83 De acuerdo con los lineamientos establecidos en el PND 2002-2010 y por el MEN, Revolución Educativa 2002-2010.

84 Se plantea ampliar los servicios médicos e incrementar los cupos de jardín infantil, los apoyos económicos de residencias universitarias, los servicios de restaurante y la adjudicación de becas.

85 El Decreto 1295 de 2010 del MEN busca establecer el modelo de bienestar universitario en las instituciones, el cual debe identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla.

86 Retomando una de las reuniones del Consejo Académico, el rector comunica al Consejo que: "Se realizó la reunión con el SUE el 15 de abril de 2013, comenta la existencia de un proyecto para ampliar cobertura, en una bolsa de recursos concursable se dio el 10% a deserción, se hizo solicitud a la ministra de más recursos para la cobertura y deserción" (Acta Consejo Académico, 2013, p. 10).

derivados del transcurso y finalización del ciclo de formación profesional. La crisis económica de las IES fue evidenciada por la reforma de la Ley 30 (1992) que buscaba resolver el desfinanciamiento de las universidades y a los movimientos estudiantiles acaecidos en el periodo 2017-2018.

La problemática de la deserción comenzó a tratarse en el Consejo Académico, a partir de la socialización de las tasas de abandono de los diferentes programas y la preocupación por los altos índices presentados. Paulatinamente, se fue normando a fin de contrarrestar la deserción a raíz de las necesidades valoradas en cada programa y facultad. Al respecto, un ejemplo de algunas situaciones planteadas en el Consejo Académico:

() la importancia de hacer un análisis sobre deserción estudiantil por causas asociadas a deficiencias en lectura y escritura, motivo por el cual ha expresado su apoyo al decano de Ingeniería con el fin de lograr que el Plan Padrino sea obligatorio en el momento de la Inducción a estudiantes nuevos. (Acta 04-2010, Consejo Académico, Representante de los estudiantes, p. 6)

En otra sesión del Consejo Académico, el Vicerrector Académico, Orlando Vergel, expresaba:

() que una de las grandes debilidades, según la evaluación institucional, es el seguimiento y políticas que la universidad no ha implementado en cuanto a deserción y sobre todo, en cuanto a retención estudiantil.

Dio a conocer que ha desarrollado algunas reuniones para abordar el tema y se han visualizado planes o proyectos que se han trabajado para bajar los niveles de deserción, tales como el Plan Padrino, que lo ejecutan las escuelas y otros, como las becas de bienestar. Indicó que el problema de deserción debe ser asumido por todos.

Propuso trabajar en conjunto entre las escuelas, la Unidad de Política Social, Vicerrectoría Académica, la Oficina de Admisiones y Control de Registro Académico, Sistemas y un representante de cada facultad, con el fin de fijar planes de acción, que se direccionen hacia las escuelas y luego se determinen programas o proyectos.

El doctor Vergel, indicó que en cuanto a este tema se han detectado como falencias:

- No se conocen las causas de deserción, hay limitación al decir que se deben a causas económicas o académicas.

- No ha existido un grupo que trabaje sobre el particular, solo hay una persona, que no es suficiente. (Acta 07 Consejo Académico, 2011)

Estos puntos de vista expresaban el interés por abordar la temática del abandono e identificar las debilidades de las políticas universitarias y definir las acciones⁸⁷ a seguir. Estas intervenciones, resaltaban algunos programas de la universidad, como las becas, la implementación del Plan Padrino, los cursos vacacionales⁸⁸ y los seguimientos que practicaban los programas. Recalcaban el sentido, la sensibilización y la importancia del compromiso de los diferentes actores frente a esta problemática, evidente en la normatividad vigente y los planes de desarrollo venideros a estas actas.

En otra de las reuniones del Consejo, las indicaciones del Rector estaban dirigidas a establecer estrategias concordantes con las directrices del MEN; en ellas el Estado disponía recursos para tratar la problemática del abandono; sin embargo, esto exigía a las instituciones mecanismos de acceso a los recursos y la participación en las convocatorias⁸⁹: “El señor rector recomendó ir pensando en algunas estrategias que permitan implementar medidas contra la deserción académica, con el fin de recibir recursos del Ministerio de educación Nacional” (Acta 06-2013, Consejo Académico, p. 10).

Estos planteamientos muestran la participación de los integrantes del Consejo en torno a las dificultades generadas por la deserción estudiantil, en la UPTC. Simultáneamente, enfatizan la propuesta de acciones y en el compromiso de cada uno de los actores de la comunidad académica, ante las directrices planteadas por el MEN y el PND 2010- 2014; especialmente, para que la institución accediera a recursos de las convocatorias⁹⁰, la Universidad no participo demanda de este compromiso y responsabilidad institucional.

87 Resolución 2152, 2175, 2110 y 2950 del 2008 UPTC.

88 En el Comunicado 04 de 2012, en las Actas del Consejo Académico se trata sobre la implementación y los resultados de los cursos vacacionales e intersemestrales, por citar algunas: las 21 y 25 de 2012, en la 02 y 03 de 2013 y el Acta 55 de 2016 (se reconoce en los cursos una estrategia para disminuir la deserción); las 06 y 17 de 2013 (en las que se solicita ver los resultados de la implementación de los cursos vacacionales y se reconoce en ellos un mecanismo positivo para bajar la deserción estudiantil). En el acta 02 de 2014, se resalta la importancia de la calidad de los cursos y de los docentes que los imparten.

89 El MEN estableció convocatorias encaminadas a que las IES participaran con propuestas para disminuir la deserción estudiantil a través de las convocatorias del Acuerdo Nacional para Disminuir la Deserción Estudiantil en la Educación Superior, Proyecto Incentivar la Permanencia en el sistema de educación superior (convocatorias hechas en el 2011 y 2013). “La convocatoria de 2011 tuvo como eje el fortalecimiento de la capacidad institucional mientras que la de 2013 se centró en la transferencia de estrategias que permitieran la profundización y el acompañamiento al fortalecimiento institucional mediante el trabajo colaborativo entre IES. Los criterios de selección de los proyectos presentados fueron: magnitud de la problemática, aporte al cierre de brechas regionales, aporte a cierre de brechas sociales, magnitud de las metas y gestión interinstitucional, contrapartida y fundamentación de la propuesta. En 2013, además, se dio mayor presencia a las instituciones con programas técnicos y tecnológicos” (MEN, 2015, p. 22).

90 En particular, la convocatoria socializada ante el Consejo Académico por parte del rector, el MEN publica el documento *Estrategias para la permanencia en Educación Superior: experiencias significativas*, en la que se hicieron participe quince instituciones de educación superior.

En el Plan de Desarrollo 2007-2010, de la UPTC, en el lineamiento ‘Calidad y Excelencia Académica y Pertinencia Social’, las estrategias fueron dirigidas al abandono estudiantil, como se planteó anteriormente en el Plan Maestro UPTC 2007-2019, en una fase orientada a indagar las causas y hacer seguimiento académico a los estudiantes por parte de los programas. También se propugnaba el establecimiento de nuevas acciones para disminuir las tasas de abandono (UPTC, 2020). Por su parte, analizando los lineamientos de Bienestar Universitario, se identifica que este se encuentra en el lineamiento Cultura e Identidad Upetecista; se plantea como un programa, en el cual no se evidencia expresamente la disminución del abandono estudiantil, pero sí se plantean los proyectos y las metas para el bienestar de la comunidad en general⁹¹.

Es necesario aclarar que, desde el Consejo Académico, se iniciaron acciones para contrarrestar el abandono, a partir de la creación del plan de acompañamiento académico denominado Plan Padrino Acuerdo 037 de 2007. Este programa estaba dirigido a orientar a los alumnos en las áreas de mayor deserción: los estudiantes de primer semestre, a través del Plan Padrino Cero, y a los jóvenes de los otros semestres, a través del Plan Padrino Intersemestral, reformado posteriormente por las resoluciones 2152 de 2008, 2175 de 2008 y 2950 de 2008.

En los Planes de Desarrollo 2011-2014 y 2015- 2018, se definía el lineamiento de la formación y docencia, en particular está el programa “Permanencia y deserción”. A diferencia de los planes de desarrollo anteriores, Bienestar Universitario es planteado como uno de los lineamientos generales que articulan estos planes. En el 2015, la universidad participó en la convocatoria de recursos CREE⁹², uno de sus apartes estaba dirigido al establecimiento de mecanismos para contrarrestar la deserción, específicamente, en la línea de inversión Acciones de Permanencia Estudiantes, aprobada mediante Resolución 15204 del MEN de 2016⁹³.

91 Se dio viabilidad al proyecto para ejecutar dicha caracterización a toda la comunidad universitaria y se diseñó un instrumento para el Diagnóstico de Necesidades de la Comunidad Upetecista.

92 Los recursos CREE fueron eliminados a partir de la reforma tributaria de 2016, mediante la Ley 1819 de 2016. El MEN plantea: las “partidas de inversión por un monto de \$100 000 millones se distribuyeron a través de la formulación de los Planes de Fomento a la Calidad (PFC), que es una herramienta en la que las Instituciones de Educación Superior establecen los proyectos de inversión a priorizar en el 2019, con el propósito de impulsar el mejoramiento de sus condiciones institucionales. En este concepto serán \$850 000 en el periodo de gobierno. Estos planes se formularon en el marco de cinco líneas de inversión propuestas: Bienestar y permanencia estudiantil, Investigación, Formación docente, Fortalecimiento regional y rural, Adecuación y mejoras de infraestructura” (MEN, 2020).

93 Para la UPTC fueron aprobados los recursos mediante Acuerdo 002 de 2019, en el lineamiento docencia, para la implementación de estrategias orientadas a bajar la tasa de permanencia y deserción estudiantil de pregrado.

A partir de los avances y aportes de los Planes de Desarrollo 2011-2014 y 2015-2018 y también del Plan Maestro 2007-2019, se contemplaban aspectos enfocados a tratar el fenómeno de la deserción, tales como: la creación del comité de deserción, reforma y reglamentación del Plan Padrino; el seguimiento a las tasas de deserción causada y al reporte del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior SPADIES del MEN⁹⁴; y la aplicación de la ficha psicosocial, una alternativa para identificar las causas y contrarrestar el abandono⁹⁵. De igual modo, se estudiaban y proponían lineamientos para disminuir el tiempo de permanencia⁹⁶ de los estudiantes en sus estudios profesionales. Aun cuando esto se establecía en la política, la institución se enfrentaba a la realidad de la desfinanciación de la universidad pública y, por lo tanto, los apoyos específicos para evitar la deserción eran paliativos que no lograban una incidencia en el contexto sociocultural de los estudiantes.

Por otra parte, las políticas enfocadas desde la unidad de bienestar social se habían orientado, cada vez más, no solo al bienestar de los discentes; año tras año, se encaminaban y fortalecían para disminuir la deserción estudiantil. En el 2012, se caracterizaba a la población estudiantil, identificando cuatro tipos: (i) aquellos que adolecían problemas de salud y estilos de vida inadecuados; (ii) menores de edad de los primeros semestres en las diferentes facultades; (iii) población en riesgo de consumo y con algún tipo de adicción; y (iv) estudiantes en riesgo de deserción (Documento Interno Unidad de Política Social⁹⁷, 2019). A partir de este estudio, se definieron acciones para disminuir el riesgo de deserción por causas no académicas en la población estudiantil, a través de asesorías psicológicas y psicopedagógicas tanto a nivel individual como grupal⁹⁸.

94 Acción que establecen los programas desde los procesos de autoevaluación y registro calificado, al tiempo que, en los informes de gestión, la Vicerrectoría Académica hace seguimiento a dichas tasas de abandono y emite estrategias para que los diferentes programas implementen las acciones y socialicen los beneficios que posee la universidad.

95 Se aplicará a estudiantes admitidos de primer semestre como requisito de matrícula, con el propósito de establecer estrategias adicionales para disminuir la deserción estudiantil (Consejo Académico, Acta 01, 02 y 54 de 2016). Su implementación se dio a partir del primer semestre de 2017.

96 Informes de gestión semestrales, que miden el avance de cumplimiento de las metas establecidas en los planes de acción asociados a cada plan de desarrollo.

97 Informe cualitativo del proyecto de inversión Implementación del Programa Universidad Saludable, en las vigencias 2013-2018.

98 Algunas acciones y talleres al respecto son: en los espacios de Cátedra Upetecista se convocan talleres de proyección de visión y misión de vida; además, se crea el programa Asesoría y Acompañamiento Académico (2012), el Programa de intervención en adicciones (2013), el Programa de prevención de ideación suicida en personal universitario (2014), el Taller de adaptación a la Vida Upetecista (2015), el Taller de sensibilización a la población con condición de discapacidad, el Programa de Asesoría y Acompañamiento Académico (2014), el de Estilos de vida saludables, entre otros. Hay que resaltar que la Unidad de Política Social viene realizando cada una de estas acciones.

El Plan de Desarrollo 2015-2019 de la UPTC, se direccionaba a continuar el seguimiento a la deserción, fomentando la permanencia y la retención estudiantil. Además, las estrategias para estudiar la vocacionalidad de los estudiantes de primer semestre se implementarían contemplando la creación de la oficina de asuntos estudiantiles y la ampliación de la cobertura del Plan Padrino, a cada uno de los programas de la universidad.

En los lineamientos expuestos en los Planes de Desarrollo, las directrices del Consejo Académico y los informes de gestión de Vicerrectoría Académica de la UPTC, existe una política para contrarrestar el abandono estudiantil, la cual se ha implementado paulatinamente. Inicialmente, esto obedecía a las necesidades sentidas por los integrantes del Consejo Académico, su desarrollo continúa junto a los procesos de acreditación adelantados por la universidad y en respuesta de los lineamientos establecidos por el MEN.

Tras el análisis de la problemática de la deserción universitaria, utilizando los informes que la Vicerrectoría Académica exige a los programas⁹⁹ y facultades, se decidió realizar el seguimiento, dadas las altas tasas de abandono, a fin de determinar las causas de la deserción. Asimismo, se estipularon tutorías y monitorías, a las cuales podían acceder algunos programas; el diálogo con los estudiantes; el seguimiento realizado semestralmente por los programas, y la identificación de los estudiantes en riesgo de desertar mediante la información suministrada por la dirección de sistemas de la UPTC). Frente a este tema, es fundamental incluir las experiencias de los docentes sobre las acciones que implementa la universidad:

son programas que dependen de la Vicerrectoría Académica, pues no tengo mucho conocimiento de los aspectos particulares, pero sí creo que a partir de la acreditación de alta calidad en la universidad se ha preocupado mucho de qué está pasando con los estudiantes, cómo vienen preparados en secundaria y qué servicios ofrece la universidad para establecer una especie de transición entre el bachillerato y la universidad () en el sentido de (...) dejar a los profesores con más experiencia pedagógica en los primeros semestres para establecer una especie de acompañamiento, para que los estudiantes tengan una adaptación un poco mejor al desarrollo académico de los estudiantes en esos semestres. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

99 Ante la dificultad de que los programas no reúnan la información requerida en los informes solicitados por la Vicerrectoría Académica, el rector pidió a los decanos delegar a un docente para que trabaje este tema y registren dicha actividad en sus correspondientes PTA. Sobre las causas no académicas, indicó que era necesario hacer llegar la información requerida (Consejo Académico, 2016).

En el sentir del docente se vinculan dos aspectos planteados desde la revisión de las políticas institucionales. Uno gira en torno a los requerimientos de los procesos de acreditación y los lineamientos trazados por la Vicerrectoría Académica; desde esta perspectiva, se aprecia el interés por contrarrestar el abandono en la institución.

La UPTC, como universidad pública tiene mecanismos adicionales a los instituidos para mitigar las altas tasas de deserción traducidos en beneficios; que, si bien no fueron propuestos con el propósito de contrarrestar el abandono, sí influyen y contribuyen a garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con dificultades económicas. Otros beneficios son: el derecho que tienen los docentes a realizar transferencias internas y externas entre programas, la homologación y validación de asignaturas y el cambio de jornada¹⁰⁰. Esto genera inconvenientes para los programas, pues los jóvenes ingresan a algunas carreras con el propósito de hacer transferencia posteriormente, sin culminar el ciclo emprendido; es un factor que incrementa las tasas de deserción estudiantil.

De acuerdo con las pruebas Saber 11 y las normas internas para inscribirse a la UPTC, los estudiantes ingresan o se ajustan a un programa académico, en unos casos, de acuerdo a sus intereses, pero en otros dependerá de las posibilidades académicas, sociales y económicas. En estos términos, estos beneficios promueven la permanencia, y disminuyen las posibilidades de deserción en la institución, pero inciden en la deserción a nivel de los programas.

A partir de las políticas de bienestar universitario, la UPTC ha creado estímulos dirigidos a estudiantes, a través de monitorías (Acuerdo 061, 1999), becas¹⁰¹ por matrículas de honor, trabajo, representación artística o deportes, extrema incapacidad económica y becas de investigación (Acuerdo 025, 2008); su adjudicación está supeditada al buen desempeño académico. La universidad también cuenta con servicios adicionales de bienestar, como servicio médico, consejería, apoyo psicológico, restaurante estudiantil y jardín infantil; estos son parte de un modelo reconocido entre las universidades públicas, en tanto contribuye a la disminución de los niveles de deserción estudiantil.

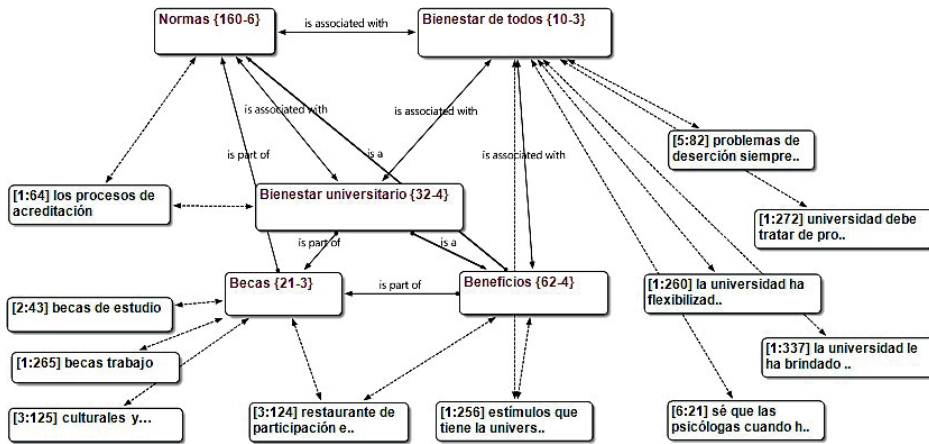
Algunas carreras ofrecen programas como la Unidad de Apoyo al Aprendizaje de la Matemática (UAAM) (Resolución 77, 2010), el Centro de Atención Psicopedagógica (CAP) (Acuerdo 036 de 2007), y el Centro de Estudios de Atención Psicológica (CEAPSY), estos están disponibles para que la comunidad universitaria haga uso de ellos y a su vez contribuyen a contrarrestar el abandono estudiantil.

100 Capítulo segundo, Acuerdo 130 de 1998 (Reglamento estudiantil).

101 Reglamentadas por el Acuerdo 112 de 2007, Acuerdo 050 de 2002 y artículo 94 del Reglamento estudiantil.

Al retomar lo planteado en las políticas relacionadas con la deserción, considerando las experiencias de los estudiantes y docentes, existe una normatividad institucional orientada al bienestar de todos los estudiantes (Figura 1), relacionada con el bienestar universitario y traducida en beneficios para los diferentes grupos de la población estudiantil, asimismo, es clara su correspondencia con los procesos de acreditación.

Figura 1.
Red semántica ATLAS.ti Percepción, normatividad y deserción.¹⁰²



En general, se aprecia una sensibilización en la propuesta de acciones; se reconoce que los “problemas de deserción siempre inquietan no solamente al estudiante, al profesor, al directivo, también le interesan al Estado” (Entrevista, Prof2-M, 2019). En este sentido, la “universidad debe tratar de propiciar que los jóvenes con menos oportunidades sean los que se apoyen más, y en eso la universidad se ha caracterizado a nivel nacional y es líder en el desarrollo de esos proyectos, aunque los resultados no sean ostensiblemente mejores” (Entrevista, Prof1-LM, 2019).

En el proceso de adaptación asumido por las instituciones frente a la deserción estudiantil, la universidad ha establecido normas que conllevan el planteamiento de acciones¹⁰³ para contrarrestar el abandono, pero que, poco a poco, se han direccionado a fomentar la permanencia. De esta manera, los procesos de acreditación se han convertido en un mecanismo que obliga al

102 Fuente: análisis fenomenológico, entrevistas de estudiantes y docentes.

103 En el documento, *Lecciones Aprendidas en el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Calidad Institucional y de Programas 2005-2015*, se evidencian las estrategias que se han implementado en torno a los procesos de deserción, las cuales, en algunos de los casos, son vistas por los pares evaluadores como fortalezas y debilidades o, finalmente, como aspectos a mejorar.

tratamiento de las altas tasas de abandono. Entonces, “a raíz de los procesos de acreditación, de registro calificado, y de acreditación de alta calidad, se exige a los programas un control de esos aspectos” (Entrevista, Prof2-LM, 2019), de manera que se encaminen acciones desde las políticas de bienestar universitario. En efecto, la universidad ha sido

(...) privilegiada por los programas de bienestar universitario, de asesoría psicológica, de asesoría para el control de consumo de sustancias psicoactivas y de alcohol; ese tipo de programas que ha desarrollado, los considero muy importantes, porque la universidad ha flexibilizado esa mirada estricta que tenía y que poco le preocupa, a establecer programas que obedezcan a las necesidades de las comunidades. (Entrevista, Prof1-LM, 2019)

Estas experiencias advierten sobre la evolución y el sentido adquirido, paulatinamente, por los lineamientos establecidos; corresponden al interés por una normatividad a nivel nacional, la cual no se fundamenta únicamente en contrarrestar el abandono. Los lineamientos se han traducido en políticas para ampliar la cobertura; también cuestionan la calidad educativa; para efectos de su cuantificación, se esperan resultados directamente proporcionales entre la ampliación del acceso y las tasas de graduación. Los procesos de autoevaluación y de acreditación de alta calidad han generado directrices para mejorar la permanencia, disminuir el abandono, e identificar su interrelación con las políticas de bienestar estudiantil de la institución.

En este sentido, la dinámica de la normatividad sobre deserción, en la UPTC, se ha consolidado a partir de las directrices nacionales establecidas por el MEN, los planes nacionales de desarrollo y los altos índices de abandono presentados por la universidad. Indiscutiblemente, los procesos de acreditación, autoevaluación y registro calificado marcaron las directrices de las políticas encaminadas a disminuir la deserción, las cuales han venido evolucionando a favor de la población estudiantil y cuyos inicios surgieron de la caracterización, diagnóstico e implementación y mejora de acciones. No obstante, las políticas no han generado los resultados esperados, pues, aun así, las tasas de abandono siguen siendo altas.

En síntesis, las diferentes reformas experimentadas por las universidades en Latinoamérica, el hecho de que la educación haya dejado de ser una exclusividad de las élites¹⁰⁴, la influencia de las políticas neoliberales, las directrices de la OMC, las exigencias de la globalización, y la comercialización de la educación son lineamientos que se han incorporado gradualmente. A pesar de esto, hubo inconvenientes intentando resolver los problemas de acceso, equidad, calidad, y recursos financieros para garantizar la permanencia y el éxito educativo

104 En este contexto, las élites se refieren a los jóvenes que ostentan un nivel económico y social alto.

(García Guadilla, 2003). La empresarización de las universidades ha convertido a los discentes en usuarios. Esta situación ofreció un nuevo enfoque para la formulación de estrategias para enfrentar el rezago, la repitencia y el abandono; en atención a las pérdidas económicas y sociales generadas a cada una de las partes implicadas: el Estado, las instituciones, las familias y los jóvenes.

Diversos elementos han convertido al abandono estudiantil en una temática de tratamiento obligatorio en la agenda política institucional, nacional y mundial. Entre estos, se encuentran aquellos aspectos relacionados con los lineamientos internacionales, los compromisos económicos adquiridos con la banca mundial, y las políticas nacionales alrededor de los procesos de acreditación. La ES se ha convertido en un servicio, basada en el discurso educativo sobre la calidad, el criterio de costo-beneficio, y la ampliación de la cobertura de la ES a sectores que antes no tenían posibilidades de ingreso al sistema; políticas sin los resultados esperados en el éxito educativo. El Estado estableció políticas que menguaron la calidad de la educación, por ejemplo: la promoción automática generó en los estudiantes el facilismo, derivando en la falta de calidad en los niveles de formación. Posteriormente, esta situación se hizo evidente en el ingreso a las IES, es decir: cuando los requisitos y exigencias a nivel universitario diferían del mérito exigido; los jóvenes se enfrentaron al fracaso, al rezago, a la repitencia y al abandono del sistema.

En la UPTC, fue relevante consolidar estrategias y lineamientos en torno al abandono, se evidenció a partir de los procesos de acreditación institucional y registro calificado, a finales de la década de los noventa. La preocupación por disminuir las altas tasas de deserción universitaria deriva de las mismas exigencias del MEN y los Planes Nacionales de Desarrollo (inicia en el PND 2002-2006), que materializaron en la universidad la propuesta de acciones establecidas en el Consejo Académico, posteriormente explícitas en el Plan Maestro 2007-2019, en el lineamiento Formación y docencia, que contempla el programa, permanencia y deserción.