

La educación superior entre la masificación y la mercantilización una comparación de historias nacionales

Resumen en español

Esta ponencia se propone una comparación de las trayectorias que dieron lugar a la transición de los campos de educación superior de dos naciones latinoamericanas, actualmente aquejadas por conflictos sociales de magnitud en los que se disputan concepciones acerca de la dinámica y consecuencias de la universalización de cobertura. La comparación parte de considerar las relaciones entre el sistema educativo y el modelo político y económico existentes en los dos contextos, destacando la diferencia cronológica de etapas en que predominó la autonomía del campo respecto el sistema financiero, para luego considerar la paulatina intromisión de los principios provenientes del *management* y el mercado de capitales, subordinando la pedagogía y la producción de conocimiento a las lógicas propias de estos últimos. Paralelo a esta cesión de autonomía, el sistema educativo nacional se reestructuró en función de extender a grupos poblacionales urbanizados que presionaban por las formas de acceso a rutas de movilidad social donde la profesionalización se constituía mecanismo ideal. La disyuntiva analítica entre la tendencia a la masificación denominada "universidad de masas" y la alternativa a la imposibilidad de garantizar como derecho a la educación superior la provisión de recursos del presupuesto estatal, está en el origen de la tendencia a expandir los mecanismos y figuras para dar financiación a los estudiantes de tercer ciclo. A esta se le denomina usualmente mercantilización de la educación superior. El estudio comparativo presenta estadísticas de la correlativa expansión del crédito educativo no aislable de la bancarización generalizada, al interior de los procesos de familias con nuevos ingresantes, o universidades públicas progresivamente integradas a diversos sistemas de crédito educativo. Esta dinámica condujo a conflictos de resistencia y rechazo social al endeudamiento para obtener capital escolar, que en Chile están en un estadio de luchas por reversión, mientras en Colombia están en el proceso de ser bloqueados o truncados. Finalmente se proponen algunas lecciones para la acción política social resultantes de la comparación de las experiencias.

Palabras claves en español Crédito educativo/ masificación/ resistencias/ bancarización/ autonomía/ mercantilismo.

Summary

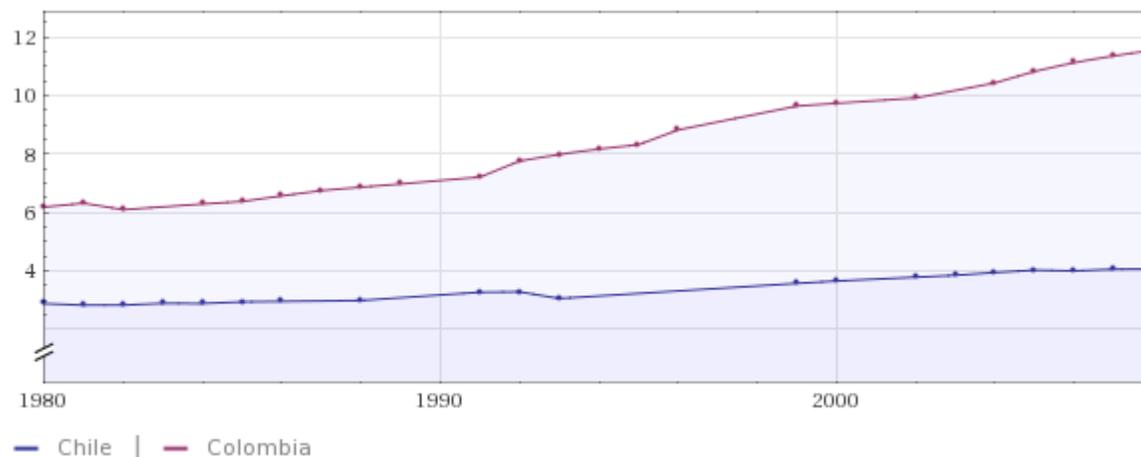
We propose a comparison of the paths leading to the transition from higher education fields of two Latin American nations currently afflicted by social conflicts in magnitude vying conceptions about the dynamics and consequences of universal coverage. The comparison part by considering the relationship between the education system and the existing political and economic model in the two contexts, highlighting the difference in chronological stages predominant field autonomy regarding the financial system, and then consider the gradual encroachment of the principles from the management and the capital market, subordinating pedagogy and knowledge production to the latter's own logic. Parallel to this assignment of autonomy, the national education system was restructured in terms of expanding urbanized population groups pressing for access to forms of social mobility routes where it was ideal mechanism professional. The analytical dilemma between the tendency towards mass called "*mass university*" and the alternative to the impossibility of guaranteeing the right to education and the provision of resources than the state budget, is at the origin of the tendency to expand the mechanisms

and figures to provide funding for graduate students. This is usually called the *commodification* of higher education. The comparative study presents correlative statistics about expansion of education credit of the banking isolable not widespread within the processes of families with new entrants, or public universities gradually integrated to various educational credit systems. This dynamic led to conflicts and social rejection or resistance to debt capital for school, which in Chile are in a stage of struggles for reversal, while in Colombia are in the process of being blocked or truncated. Finally, some lessons for social policy action resulting from the comparison of the experiences.

Palabras claves en ingles Education field /Credit education / mass / resistance / banking / autonomy / mercantilism

Esta ponencia hace una revisión de los procesos económicos, políticos y sus derivaciones en el campo del crédito educativo, que se han dado en Chile y Colombia discutiendo las rutas y costos de oportunidad de las formas de movilidad social, la inequidad de las condiciones de acceso y permanencia en la educación superior y las consecuencias en la distribución social del capital cultural, con la intención de derivar algunas conclusiones y perspectivas... El período de análisis es representativo de la aplicación de los modelos económicos neoliberales. En la actualidad una cuarta parte del total de población hace parte en ambos países del segmento escolarizado. Llama la atención la diferencia en la forma como la población escolarizada creció en el curso de una generación (de 1980 a 2012), donde en Colombia se duplicó mientras que en Chile se sostuvo, expresando ritmos distintos de transición demográfica y universalización de la educación.

Grafico 1. Población escolarizada en las décadas 80, 90 y 00



(from 1980 to 2008) (in millions of people)

Fuente <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>

Si se compara la población escolarizada en los tres ciclos se revela otra tendencia que resulta importante de analizar. A la altura de 2010, la distribución entre los volúmenes de matrícula en básica, media y superior revela en dinámica el creciente potencial de aspirantes a las múltiples formas de financiación de la educación, sea esta asumida desde la sociedad y el Estado (pública) o desde el mercado (privada).

	primary school	secondary school	college
Chile	1.547 million people (41% of all students) (world rank: 71 st) (2010)	1.518 million people (39% of all students) (world rank: 54 th) (2010)	804 981 people (20% of all students) (world rank: 36 th) (2008)
Colombia	4.924 million people (45% of all students) (world rank: 27 th) (2011)	5.131 million people (42% of all students) (world rank: 20 th) (2011)	1.57 million people (13% of all students) (world rank: 25 th) (2009)
	non-vocational secondary school	vocational secondary school	
Chile	1.162 million people (world rank: 57 th) (2010)	356 071 people (world rank: 29 th) (2010)	
Colombia	4.842 million people (world rank: 17 th) (2011)	288 364 people (world rank: 36 th) (2011)	

Fuente: Computed by **Wolfram Mathematica**Sources (consulta realizada en Julio 2013)

Para fines de la comparación el trasfondo de un análisis sobre educación, sociedad y mercado es la evolución de los gastos. En cualquier ordenamiento social esta relación opone el gasto público y el gasto privado. Desde que los Estados modernos entendieron el impacto de la educación en la contención de la diversidad social, se esforzaron por dotarse de modelos accesibles a las disciplinas, promotores de la movilidad social ascendente e instrumental a los proyectos de soberanía, nación y modernización. Ya en la década de los años 80 los países de la OCDE gastaban en educación oficial casi 5% del PIB, mientras en Colombia ese rubro no llegaba al 3%, debajo del promedio de 3,5% para los países calificados de bajo desarrollo humano (Molina, 1995). En el caso colombiano históricamente el gasto público osciló de moderado a precario. Con decrecimiento de la población y la matrícula en los países OCDE el gasto estatal aún hoy se mantiene sobre 5% del PIB (SUE, 2012). En los países iberoamericanos el promedio a 2011 es de 4.1%. En Colombia esta falla se agrava en términos de inequidad puesto que el acceso es comparativamente discriminatorio cuando para 2011 solo el 3% de los ingresantes a las i.e.s. provienen del quintil 1, versus el 44,5% del quintil 5. (Ver Observatorio de la Educación Superior, 2013)

Intentar reconocer las condiciones dentro de las cuales se hizo posible en cada caso el modelo de educación superior, tipificado como de mercado, y apreciar prospectiva y referencialmente su probable evolución en los próximos años constituye un objeto prioritario de análisis para el cual se proponen como referentes conceptuales los ejemplos históricos de la “masificación” de la educación superior, (universalización del acceso) bajo lógicas tan diferentes como las recogidas en discursos tan opuestos como los del “estado docente” (concepción de política social económica basada en la educación pública), el tratado internacional de servicios educativos, y la Universidad pública gratuita. (Brunner, 2012).

En latinoamérica las políticas públicas en educación superior, en el contexto de los regímenes políticos “estadocéntricos” que se formaron en la primera mitad del siglo XX, fueron prácticamente inexistentes hasta los años sesenta del siglo pasado. Es a partir de esos años, cuando el Estado, junto con otros actores públicos y privados comienza a formular cursos de acción -políticas públicas- dirigidos a

regular, a transformar o a iniciar cambios en la organización y composición del sector, impulsando sectores públicos fuertes –México, Argentina, Uruguay-, legitimando opciones privadas tradicionales – Colombia, Brasil-, o fortaleciendo esquemas mixtos y diferenciados. A partir de los años ochenta hay un giro es esos esquemas de políticas, dirigidas claramente al fortalecimiento de las opciones privadas. Estas transiciones han tenido lugar paralela la tendencia de consolidación de modelos de economía especulativa, reflejando la incapacidad histórica de las élites nacionales para llevar a termino un proceso de industrialización y estabilizar un sistema social de bienestar.

La configuración nacional de los mecanismos de financiamiento de la educación superior, ha sido igualmente el resultado de las luchas intrasociales por imposición de visiones de la cultura, la ciencia y el interes nacional. Es por eso que son aplicadas de manera indistinta y en diversas combinaciones. El cuadro D2 refleja los tipos de configuración y su casuística reconocida.

D2 Cuatro modelos combinables de financiación de la universidad

Modalidad	Tendencia y procedimiento	Casos relevantes
Financiamiento público directo	Presupuesto estatal regular	Argentina, México, Brasil
Financiamiento público con base en objetivos de política	Fondos transitorios	Venezuela, Chile (MECESUP), Argentina (FOMEC) México (FOMES) Brasil (PROUNI)
Financiamiento privado	Arancel tanto en privadas como Estatales. Donaciones	Chile
Modelo Mixto	Estatal fijo y/o transitorio, privado por arancel y por donaciones	Chile, Perú,

Fuente: IESALC (2008)

La tendencia hacia la financiarización de la educación superior ha sido la mas común solución a la expansión de la demanda, y según IESALC (2008, 390) “se ha ido imponiendo en forma progresiva con una gestión basada fundamentalmente en criterios financieros y destinados a generar una competencia basada en la buena infraestructura y facilidades”

Pero al mismo tiempo que los regimenes nacionales de acumulación para países de latinoamerica son trazados y comprometen la acción social para alcanzar metas de incremento del PIB per cápita, y así mismo viven un cambio significativo en la demanda por educación superior, se ven enfrentados a la incoherencia entre aumentos –muy limitados- en el gasto público en educación, en tanto pierde participación y se debilita el gasto público por estudiante como % del PIB per capita dada la fuerte presión expansionista y la ausencia de voluntad política para cambiar tal decrecimiento.

Surgen fuertes conflictos sociales cuando la oferta estatal de educación superior no es suficiente para satisfacer el incremento de la demanda de educación superior. Una casi universal asistencia a la educación básica gratuita y en casos obligatoria se convierte en la principal presión para que alumnos de familias de menores ingresos opten por pagar su educación terciaria. Por otra parte, si el presupuesto estatal para educación se dirige prioritariamente a la educación básica, estos conflictos se agudizan por la presencia oportunista de los capitales privados dispuestos a aprovechar y lucrar de este mercado de servicios educativos. (Unesco, 2010)

D3: Porcentajes de matrícula pública en Educación Superior

Pais/Año referencia	1985	2005
Colombia	10.9	29.3
Chile	15.6	47.8
Latinoamerica	7.2	31.3

Fuente: IESALC-UNESCO (2008, pág. 386)

D4: Gasto público total en educación y por estudiante de la educación superior

	Gasto público en educación (%PIB)		Gasto público por estudiante ed. Sup. (% PIB per capital)	
Colombia	2.8	4.8	49.4	24.6
Chile	3.8	3.5	37.1	25.8
Latinoamerica	3.9	4.8	47.8	32.4
Mundial	5.0	5.0	39.43	6.3

Fuente: IESALC-UNESCO (2008, pág. 396)

Cada construcción histórica nacional opera como antecedente cultural, en lo que tiene que ver con la autonomía del campo educativo vista no solo como la ocupación de posiciones (autonomía posicional) sino también en lo que tiene que ver con la autonomía decisional entendida como los principios desde los cuales se fundamentan las decisiones que afectan la construcción jurídica y simbólica del campo.

I Los contextos nacionales como antecedentes

La experiencia de la relación entre el sistema educativo y el modelo económico en **Chile** suele ser estudiada apelando a una clara periodización que marca el sentido de las transiciones del régimen político. Antes de 1973, durante la dictadura militar hasta 1988, y el periodo político conocido como concertación hasta el presente.

En el primer período descrito por algunos autores como Estado Docente¹ dentro de un rumbo trazado en la Constitución de 1925, y apoyado por el consenso social se mantuvo un papel central del Estado, como empleador del magisterio, orientador y controlador del sistema educativo. Un sistema centralizado de administración, intentando ejercer una función democratizadora. Aún así para 1969 3 de cada 10 familias sufrían la condición de necesidades básicas insatisfechas.

El golpe militar de 1973 demoró seis años en reformar las políticas educativas que venían de medio siglo atrás. Por entonces, se asumió que “realizar la educación secundaria o universitaria se considera una situación excepcional para la juventud” (Picazo, 2010). Se estableció que quien quisiera gozar de este privilegio debería pagar o reembolsar sus costos a la comunidad nacional. Se puso fin al monopolio público de expandir el sistema, y se alentó al sector privado a hacerlo. La municipalización de la educación dividirá entonces a los actores sociales.

En los jóvenes urbanos populares las tasas de desocupación al final de la dictadura llegaban al 50%. Para 1988 cerca del 50% de las familias del gran Santiago no contaba con el ingreso necesario para satisfacer las necesidades básicas. El plebiscito de octubre de ese año y la recuperación del sistema político basado en elecciones libres, unidos a un crecimiento económico reproducido dentro de lo que se ha llamado “Estado postneoliberal” (Picazo, 2010) hicieron posible hacia 1998 recortar la incidencia de pobreza al 21,7%. (Ibañez, 2005).

¹ Un recuento de la evolución del concepto en Uscátegui memoriaeducativa.pbworks.com/f/estadodocente.doc

Entre las influencias que se puede identificar en la construcción del campo educativo en **Colombia**, se puede mencionar en primer termino el impacto de los modelos trasplantados a lo largo de su historia. Esta tendencia lleva asociada la carencia de originalidad en la definición sobre que tipo de universidad era la mas conveniente en el corto, mediano y largo plazo.

Desde sus inicios el Estado colombiano estructuró como resultado de acuerdos políticos, con exigua ingerencia de los actores sociales el modelo de educación superior, los promotores de la educación superior colombiana procedieron regularmente de tres grandes tradiciones. Comunidades religiosas inspiradas en la intención confesional de la búsqueda racional del saber, la adaptación de la herencia cultural de occidente y la reproducción y extensión de la presencia misional y comunitaria de sus respectivas escolasticas. Algunas de ellas venían de la etapa colonial, y por la misma incapacidad del Estado de asegurar una estructura pública fuerte, aprovecharon los vacios de la expansión hacia campos del conocimiento en los que se concentraron. Una segunda tradición importante la constituyen diversos arreglos políticos- mediaticos y culturales que en cierta forma respondieron a la intromisión religiosa en la educación superior desde un discurso profano, ideológicamente liberal pero pragmáticamente conservador. El campo de la oferta de educación superior se trazó entonces con al menos tres tipos de delineación. La oposición público-privado, la oposición religioso-laica, la oposición reflexiva (científica) pragmática (en función de la demanda).

Para el caso colombiano fue visible desde los años 70's la fuerte presencia de un sector financiero consolidado, que paso de representar el 1,7% del PIB a mitad de siglo a aportar el 4,1% con el agravante de no parar de crecer desde entonces a un ritmo superior de la producción de bienes. Para 2009 los establecimientos de crédito crecian al 12%, mientras que las utilidades del sistema financieron subian un 30% aún a pesar de la demostrada crisis de la economía local en el período antecedente.

En **Colombia** durante la década de los años noventa se presentó un incremento notorio en la apertura de programas de pregrado y en la creación de i.e.s. La creciente oferta de programas, puede explicarse en función de lógicas demográficas, culturales, laborales y mercantiles, que reunidas en un conjunto dinámico dan sentido a la contradictoria afirmación de un modelo de “universidad de masas”. El financiamiento de la Universidad Pública en Colombia se da mediante aportes a la oferta y subsidios a la demanda. Entre los primeros los aportes del presupuesto general de la nación y/o de las entidades territoriales, la generación de recursos propios, los recursos provenientes de estampillas pro universidad y los proyectos de fomento. Entre los segundos el crédito educativo ofrecido por el ICETEX (Instituto Colombiano del Crédito Educativo)² por entidades cooperativas y financieras, y el otorgamiento de subsidios de sostenimiento por la permanencia en el sistema. La expansión de este mecanismo ha significado trasladar una parte importante de la población en este ciclo a la condición de sujetos de crédito. En el caso específico del ICETEX se pasó de financiar al 9% en 2002 a 19% en 2010. La cobertura mediante condonaciones parciales del crédito para poblaciones focalizadas cubrió a 92.831 estudiantes con Sisben 1 o 2.³ Permitiendo tambien la proliferación de i.e.s. En 2008 se hallaban registradas 279 con una matrícula de 1.300.000 estudiantes. (UNAL-UNIMEDIOS , 2011a.) El porcentaje de créditos colocados para personas de SISBEN 1 y 2 se logró creciera del 41.7% al 50% entre 2006 y 2010.

² Creado en 1950 es una entidad del Estado para promover la educación superior a través del otorgamiento y recaudo de créditos educativos dirigidos a la población con menores posibilidades económicas pero con buen desempeño académico

³ Creado en 2001 como desarrollo del principio constitucional de la focalización del gasto social público.

D1 Colombia: Matricula por modalidad, y participación del crédito educativo en la financiación.

Matrícula	2009	2010	% en 2010	Con ICETE X	%(2)	Con otros créditos
Técnica	185.322	93.014	5.55%	s.i.		s.i
Tecnológica	297.183	449.344	26.83%	s.i.		s.i
Universitaria	1.011.021	1.045.570	62.44%		13,2	s.i
Especialización	54.904	60.358	3.60%			
Maestría	20.386	23.808	1.42%			
Doctorado	1.631	2.326	0.13%			
Total	1.570.447	1.674.420	100%	318.000	19%	

Fuente:SNIES.http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=281&Itemid=88

(2) http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=303:bien-en-cobertura-regular-en-calidad&catid=2:informe-especial

. Al rastrear la aparición de las presiones hacia la masificación de la educación de tercer ciclo, se puede concluir que guardadas proporciones y ostensibles diferencias en las instituciones jurídico políticas Colombia ha replicado algunas de las groseras fallas de fábrica de “la mala educación de la casa rica en el barrio pobre”, en una periodización que implicaría respecto la situación actual separar lo anterior a las grandes reformas de 1980 y 1992, el escenario de crecimiento y subordinación de la autonomía del campo a los principios y posicionamiento de agentes provenientes de y formados en, discursos gerenciales, de la calidad y de la competitividad (el presente), y la coyuntura en la que se halla sistemáticamente agrietado el horizonte de sentido sobre lo que representa para el estudiantado en todos los niveles, frente a los instrumentalismos de la internacionalización, el libre comercio de servicios educativos y la cada vez mayor financiarización por crédito educativo de la “formación de capital humano”, todas estas propiedades reunidas en una carrera sin sentido hacia la expansión a porcentajes mayoritarios de la tasa de escolaridad en el ciclo terciario.

II Las universidades de masas, los nuevos estudiantes y la autonomía universitaria

Países con sistemas de educación superior consolidados en las primeras revoluciones industriales, vivieron luchas que no solo originaron pactos sociales capital trabajo, algunos de los cuales subsisten o se han adaptado mejor al presente, sino también tuvieron en décadas anteriores procesos de expansión de la educación superior comparables a los de las “nuevas economías emergentes” un calificativo que suele emplearse en esta región planetaria para calificar el “exitoso” recorrido de las naciones ahora arrojadas al ciclo minero exportador de arrasamiento⁴

⁴ La reconfiguración minero extractiva articulada a la globalización es una constante en las economías de países suramericanos (Argentina, Chile, Perú, Colombia)

Tendencias y antecedentes de la masificación de las Universidades como resultado de luchas sociales

Para intentar una explicación del abandono de la política de estatización predominante del sistema de educación superior y la implantación de estrategias de mercantilización para la ampliación de la cobertura y logro de sus objetivos, la perspectiva de un campo de luchas sociales enfrentando visiones de la educación, la distribución de oportunidades y la autonomía sistémica resulta útil. La dinámica del campo educativo, muestra como los procesos actuales son expresión de dos etapas distintas de una concepción afín: permitir a los agentes del mercado imponer sus categorías (lucro, bancarización, inclusión como endeudamiento, rentabilidad, negocio) en desmedro de compromisos desde el Estado para garantizar la asistencia y protección al derecho a la educación. La estrategia de política de educación superior descrita como masificación ha sido documentada por Karl Maton (Ramirez/Peña, 2012) en el caso de Inglaterra, país que vivió en la década de los sesenta la aparición de 8 grandes universidades estatales, legitimadas por haber sido diseñadas “a la medida de las necesidades de los nuevos estudiantes”, característica esta que implicó tanto el aislamiento (universidades campestres) como el pleno ejercicio de la autonomía, experimento que a pesar de ser pensado como punto de origen de cambios socio-políticos y económicos de gran magnitud, se redujo debido a las refracciones en el principio de autonomía encarnado, en el cual ante la misma ausencia de expresiones políticas externas, se agotaron en “un conjunto de problemas específicamente educativos con soluciones también específicamente educativas”. En el análisis de este fenómeno Maton destaca en su conclusión la doble dimensionalidad de autonomías posicional y decisional subraya como dentro del discurso dominante de política educativa “la noción de objetivos sociales y económicos ha sido reemplazada por una visión utilitarista de la educación superior como un instrumento para lograr resultados políticamente deseables, especialmente de ampliación del acceso social y de convergencia entre la contratación percibida y el aprendizaje permanente de las demandas generadas por la *nueva economía del conocimiento* cambiante y globalizante” (pp102)

En Colombia sobre las cuatro grandes universidades del SUE⁵ (Nacional, de Antioquia, del Valle y UIS) está concentrado el esfuerzo principal de masificación solidaria de la oferta de educación superior en Colombia.

Este crecimiento igualmente significativo en la década 2000-2010 concentrar una mayor participación en la matrícula total, al mismo tiempo que se mantuvo la magnitud relativa de cobertura financiera pública, por lo que se suele afirmar que las i.e.s. públicas agudizaron su situación de penuria, sin poder realizar inversiones, dedicando el grueso de sus recursos al gasto administrativo, recortando significativamente la investigación, el incremento de las plantas docentes, su mejoramiento, y la prestación de servicios dentro de los estándares internacionales.

D5 Colombia: Tendencias de crecimiento de las i.e.s. públicas

INDICADOR	1992	2007	Crecimiento
Estudiantes matriculados Universidades Públicas (32)	200.000	494.937	145%+
Cobertura	52% (1999)	70%	18%+

Fuente: UNAL-UNIMEDIOS 2011c

⁵ Sistema Universitario Estatal, conformado por 32 instituciones de educación superior.

Los aspectos críticos del modelo colombiano han sido identificados reiterativamente en los años recientes (UNAL UNIMEDIOS, 2011c):

D6 Colombia: Distribución matrícula y tasas promedio de variación 2000-2010.

Matrícula	2000-1	2000-2	% en 2000	Tasa promedio	2010	% en 2010
IES públicas	336.391	342.276	37.06%	10,77+	927.295	55.38%
IES privadas	597.694	581.228	62.94%	2,49+	747.125	44.62%
Total	934.085	923.504	100%		1.674.420	100%
Variación % frente al periodo anterior		-1.13%			6.62%	

Fuente

SNIES

En:

http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=91

- “Según UNESCO en el 2009 la tasa de matrícula en Australia era del 82%, en USA del 86%, en Japón y Reino Unido en 59% y en Francia en 55%. Entre tanto en Colombia este indicador se ubica en 35% lo que deja por fuera de cualquier posibilidad de aprendizaje en el nivel terciario al restante 65%”
- “El principal problema de la educación superior del país, es la desigualdad, entendida como la ausencia o escasez de oportunidades para determinados grupos sociales de ingreso, raza y etnia, como en la calidad desigual de la educación recibida, y sus efectos en la distribución del ingreso, el estatus y el poder en la sociedad”
- “En Bogotá, se presenta un flujo anual de 200 mil personas en busca de cupos en la educación terciaria, predominando proveniencia social de viviendas en los estratos 2 y 3. Se conforman por 80 mil estudiantes que se graduan en colegios locales y 120 mil que llegan de otros lugares del país. Como respuesta a esta demanda la urbe ofrece apenas 15 mil cupos en este nivel, incluyendo el acumulado entre ESAP, UdeCundinamarca, UMNG, UD, UPN y UNAL”
- “Los jóvenes de estratos bajos no pueden estar por lo general 5 años en la universidad. Del total de cupos en Bogotá, 14 mil son para carreras de mas de ocho semestres. Esto implica que la mayoría de los ingresantes provenientes de esos estratos, ni siquiera acceden porque no pueden permanecer por falta de recursos” (UNAL-UNIMEDIOS)
-

En medio de este panorama la estrategia de crecimiento de la cobertura de la demanda ha sido apoyada dentro del plan decenal 2006-2016 en mecanismos como la agregación estadística –mas no creible dada la diferencia de resultados en profesionalización - de los estudiantes del SENA, la proliferación de Centros Regionales de Educación Superior, como modo de hacer presencia en las ciudades intermedias a fin de retener la migración por demanda, la expansión de la educación abierta a distancia, de muy dudosa calidad por la precariedad con que se realiza, y el crédito educativo, que no solo se promueve como tabla de salvación sino como política con exitosa asimilación.

“El crédito educativo es un instrumento indispensable para el acceso a la educación superior de los jóvenes colombianos. El 68,7% De los beneficiarios del crédito ACCES asegura que en caso de no haber sido beneficiados con el crédito no habrían podido estudiar. Para estos la razón básica es la escasez de recursos económicos y la

imposibilidad de acceder a fuentes alternas de financiación de los gastos educativos”. (ICETEX, 2010)

Los últimos gobiernos han alimentado la propuesta de atraer la inversión privada para aumentar el acceso, la presencia y la graduación, en el sistema de Educación Superior. La inversión privada con ánimo de lucro pregonada por los mercaderes a cargo del MEN se convertiría en el antídoto a situaciones como los aprox. 3 millones de bachilleres que entre 2000 y 2010 no ingresaron o ingresaron pero en algún momento desertaron. (Piedrahita, 2011)

Universidad de masas / Universidad de mercado: en las luchas nacionales por la educación superior pública

*La refondation de l' éducation
Consiste plus à réduire les inégalités,
en élaborant des stratégies distinctes
et appropriées au public a qui elle s' adresse,
qu' a attribué au système scolaire la tâche de résoudre
a elle seule le problème de la démocratisation sociale (Braz,2011)*

Algunos países de Latinoamérica han sido reconfigurados en su dinámica de desarrollo bajo el supuesto que su potencialidad como exportadores de materias primas minero-energéticas constituye la ventaja competitiva en la globalización.

Las locomotoras mineras que suelen ser propuestas como ejes de las adaptaciones de economías nacionales a los intercambios desiguales globales están haciendo posible que las elites económicas de los países emergentes y “neo liberados” de América vean con relativa acequibilidad la meta de igualar el gasto público en educación de los países desarrollados. En el caso de Chile se estima que pasar del actual 4% al nivel medio del 7% requeriría unos siete mil millones de dólares por año, que equivalen al 23% de las utilidades mineras.

Sin embargo esta posibilidad encubre dos dinámicas que es preciso examinar ya que se encuentran estrechamente relacionadas.

De una parte resulta contradictorio que antes de la transformación educativa de la dictadura, el sistema público de educación estaba funcionando sin aranceles para acceder en cualquiera de sus niveles. Desde entonces (años 90) las exportaciones de cobre han aumentado 80 veces, elevando el PIB percapita un 700%. Lo que explica la financiarización de la educación no es precisamente el incremento de la demanda. Chile paso de 2.3 millones de alumnos a 4.5 en cuarenta años. La explicación de economía política es una parte de la respuesta: Hay una inversión extranjera equivalente al 70% del PIB, a diferencia del promedio mundial del 30%. Las cuatro familias mas poderosas incrementan su riqueza en mas de 16 mil millones de dólares en un año, mientras las familias de los estudiantes chilenos se han reventado a causa de los altos costos y deudas impagables dentro del modelo de privatización heredado de, y no modificado después de, la transición en los gobiernos de concertación.

En Chile lo que está ocurriendo hoy es un despertar social ciudadano, liderado por los estudiantes, de carácter nacional, inspirado por un profundo desprecio a la clase política, los partidos, el Congreso, los militares, la Iglesia, los grandes medios y casi todos los factores del poder, según lo demuestran las encuestas. Las elecciones 2012 y 2013 revelarán cuáles serán los efectos de la medida desesperada por salvar al sistema de cúpulas políticas incorporando 5 millones de electores jóvenes al juego político,

con “inscripción automática” a los 18 años y “voto voluntario”, sin castigos pecuniarios para quienes no concurran a las urnas (Carmona, 2012)⁶.

Lo que se está vislumbrando a partir de la movilización estudiantil de los años recientes es interesante desde el punto de vista del cambio cultural político que se ha canalizado en las luchas por democratización de la educación. Nuevos liderazgos, nuevos estilos y consignas en las movilizaciones, cambios éticos e incluso simbólicos que merecen atención y pueden igual ofrecer proyección para los movimientos pedagógicos, estudiantiles y la construcción de capital militante.

D7: La educación superior en Chile y Colombia vista a través de sus centros simbólicos

	Universidad de Chile	Universidad Nacional	Universidad de Antioquia
Estudiantes pregrado	25.952	38.000	38.640 / 5034 en sedes regionales (pregrados)
Estudiantes posgrado	8.665	8.000	
Docentes planta	1292 (42%)	3.000	1336
% Recursos Públicos	50% (Nuevo trato)	46.53% (2010-2012)	Aprox 77% (2011)
Composición Social estudiantado	s.i.	87% E1/E2/E3	42% E3, 41% E2,
Visibilidad regional	10° SCImago (2011)	34° SCImago (2009)	37°. SCImago (2011)

Fuentes: UChile, 2011; Pérez (2009) U Nacional, (2009) UdeAntioquia, 2012 (cálculos del autor)

iii. El salvavidas crediticio: estudie cinco años y retribuya durante la vida laboral

Gary Becker creó con la teoría del capital humano (años sesenta), el soporte más enraizado en las concepciones de masificación privada o mixta de la educación superior (Becker, 1983). El principio de las diferencias individuales de aptitudes y productividad como determinante de las diferencias de retribución, ha servido para instaurar el modelo rentabilista de la inversión en educación tanto a nivel micro (la economía doméstica familiar) como en el agregado de la productividad y competitividad de las naciones. Sus postulados básicos hablan de decisiones racionales de obligada orientación a invertir en aptitudes, para así aumentar la productividad, inversión hecha más atractiva en tanto mayor sea el período de recuperación rentística de la inversión. Creería que la mejor asimilación de su doctrina está dada en la celebre aporía: “Si cree que la educación es cara, pregunte cuánto cuesta la ignorancia”.... En nuestra cultura se complementó con la reiterada generalización de la creencia “Si no puede dejar otra cosa, al menos de a sus herederos mejor educación que la suya”. Esta teoría hegemónica desde entonces acompañó la expansión de la enseñanza universal obligatoria (Esping-Andersen, 2000). A pesar de no ser un objeto tratable en este espacio, cabe mencionar que como tal, esta teoría a pesar de su inconsistencia al momento de validarla frente a la cuestión de las desventajas heredadas (Giroux, 1995) subsistirá hasta el presente o se ha buscado adaptarla. En la práctica el enfoque del “capital

humano” traducido en análisis econométricos de cómo aporta a la renta nacional la inversión en educación –micro desde las personas y macro en el nivel sistémico- ha sido un permanente ejercicio dentro del pensamiento dominante (Bernasek, 2005)

La implantación de teorías de calidad también arrancó en la década de los años noventa. El gerencialismo subordinó la autonomía discursiva de la dirección académica a los principios originados en el campo de la administración de empresas (Barnett, 2009). Las universidades y centros de producción de conocimiento en materia de pedagogía y educación fracasaron en su misión de formar cuadros de alto nivel encargados de dirigir sistémicamente el campo educativo y mantener su autonomía.

Pero no fue menor el impacto que la ideología del capital humano, traducida en lógicas de inversión-rentabilidad produjeron en la transformación mercantil (oferta en función de la demanda) y financiera (todos los interesados en invertir en aptitudes y capital cultural adquirido lo podrán hacer gracias las enormes facilidades crediticias).

Del momento en que se hacen proliferantes los programas de postgraduación en educación (administración educativa, gerencia en Educación y similares) al de expansión e institucionalización de los jugadores prestamistas en el campo hay unos hilos de tiempo y relación muy cortos.

Las modalidades de crédito educativo en Chile fueron justificadas por al menos 4 razones (Contreras, 2011):

- i. Permiten incorporar recursos privados en el financiamiento de la educación superior.
- ii. Subsanan el problema de inequidad *ex post*, presente en los sistemas de gratuidad de la educación superior, evitando que las personas de más bajos ingresos subsidien, a través de sus impuestos, a quienes obtendrán los más altos ingresos dentro del país.
- iii. Los créditos contingentes al ingreso permiten reducir la aversión al riesgo de las personas al decidir su inversión en educación.
- iv. Incentivan un mejor rendimiento académico de los alumnos y un término más rápido de sus carreras, porque son más conscientes del costo de los estudios.

A estas razones se agrega la deliberada estrategia de definir un sistema de crédito estudiantil para que los profesionales paguen su deuda con los mayores ingresos obtenidos a raíz de su educación superior. (Gascón y Cepeda, 2008)

En el ambiente ideológico de la revolución educativa de Colombia (MEN, 2006) los argumentos esgrimidos para justificar la expansión de la bancarización y constitución en sujetos de crédito, fueron:

- “1. El cambio de una cultura de gratuidad por una cultura de solidaridad social.
2. Las estadísticas universitarias nos están demostrando que los estudiantes de Crédito Educativo reciben las más altas calificaciones y son los que están en la universidad el número de años necesarios para terminar, y no por el contrario son los estudiantes permanentes que se quedan haciendo la revolución en las universidades, a costa de las sociedades y sus privilegios.
3. La responsabilidad social del estudiante.
4. Se llegó a lo más alto en legislación, es decir se han logrado normas constitucionales de Crédito Educativo
5. El cambio de concepto de educación como gasto, por el de educación como inversión.
6. La definición de prioridades.

7. La búsqueda de la eficiencia
8. La creación de una entidad como APICE, promotora del Crédito Educativo” (Blom, 2004)

El acondicionamiento de los instrumentos de financiarización de la educación superior tanto en Chile (a partir de 1973) como en Colombia (con mayor intensidad en los años ceros) siguieron un ciclo expansivo bajo la lógica de la privatización. Entre 1982 y 1990 el incremento del mercado de crédito permitió una disminución del 47% en el gasto del Estado en la educación superior. Las instituciones financieras del sistema crediticio son en orden de surgimiento: El Fondo Solidario de Crédito Universitario FSCU. El crédito CORFO, el crédito con garantía del Estado y de las i.e.s. más conocido como crédito Ley 20.027 y los créditos de la banca privada. Los plazos pueden extenderse a 20 años en algunas modalidades.

Al analizar el comportamiento reciente se destaca como entre 2006 y 2008 se operó una importante transición. En 2006, subsistían alumnos del quinto quintil de ingreso, que en su mayoría estaban en universidades del CRUCH; pero desde 2007 no existen alumnos del último quintil, por tanto las instituciones del CRUCH tienen una menor participación relativa. Otro aspecto destacable es cómo esta diferencia de asignación socioeconómica marca notoriamente la participación de los institutos profesionales (IP) y de los centros de formación técnica (CFT). El crecimiento 2006 - 2007 fue muy intenso conforme predominó la estrategia del direccionamiento focalizado en los jóvenes más pobres.

D8 Chile: Distribución de alumnos beneficiados por quintil de ingreso 2006-2008

	2006		2007		2008	
	Nº alumnos	% de participación	Nº alumnos	% de participación	Nº alumnos	% de participación
Quintil 1	4.002	18,83%	14.045	40,09%	17.224	40,47%
Quintil 2	3.335	15,69%	8.511	24,29%	10.088	23,71%
Quintil 3	3.480	16,38%	7.951	22,70%	8.545	20,08%
Quintil 4	5.351	25,18%	4.526	12,92%	6.699	15,74%
Quintil 5	5.083	23,92%		0,00%		0,00%
Total	21.251	100,00%	35.033	100,00%	42.556	100,00%

Fuente: Contreras, 2007, pág. 147

La construcción de un complejo abanico de mecanismos de crédito educativo para tercer ciclo en Colombia ocurrió en un ciclo posterior al de Chile. Datos del organismo estatal de estadística, establecen para el año 2010, un Universo de 8,4 millones jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad. Es decir el 19% de los 45,5 millones de colombianos, De éstos, 4.7 millones son bachilleres y de ellos, el 32% se encuentra matriculado en educación superior. (ICETEX, 2011) A su vez datos del Banco Mundial (BM), señalan que entre el año 2002 y 2008 la matrícula en educación superior creció 51%. La lógica que comanda la argumentación a favor de la expansión del crédito educativo señala que por el impulso sin precedentes de concesión de créditos del ICETEX, tiene un efector multiplicador de inclusión social, y que la próximas generaciones accederán comprobado que los padres que tienen educación superior se esfuerzan para que sus hijos también accedan a ella y logren mayores niveles educativos.

Detrás de este argumento se esconde una lógica que ha sido descrita como de creación de un mercado mundial de la educación (Estrada, 2004). En 2004 el Banco Mundial estimó que 460 mil en Chile y 950 mil estudiantes en Colombia estarían dispuestos a pagar con créditos de diversa proveniencia su educación superior.

D9 Estimación de potencial de demanda por crédito educativo según Banco Mundial

Country	Enrolment rate	N# of students	Unit costs (US\$)	Supposed Coverage of loans	Supposed loan share
Brazil	15%	2.2m	10,300	20%	50%
Chile	35%	480,000	7,500	20%	50%
Colombia	20%	950,000	1,500	20%	50%
Mexico	19%	1.9m	3,500	20%	50%

Fuente: Blom, 2004

Al igual que la transición demográfica la distribución del capital cultural adquirido presenta tendencias inconfundibles. A estas alturas en Colombia, cerca de la mitad de los universitarios provienen de familias en las que ninguno de los padres tiene grados de educación superior. Las diferencias son grandes en la educación superior. Las investigaciones muestran que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos que logran completar cinco años de estudios, apenas uno de bajos recursos lo consigue. (ICETEX, 2010)

El último de estos estudios, con la firma independiente Econometría, sobre el impacto del crédito educativo, concluyó que es muy alta la rentabilidad asociada a la educación superior para el individuo, la sociedad y el Gobierno. Producto de esos análisis se observó que cuando se apoya la formación de una persona en educación superior, el retorno de esa inversión en lo personal varía entre 25% y 50% más que en casos similares pero que no cuentan con educación superior. Quienes viven con el egresado terminan beneficiándose de su nueva condición socioeconómica. Igualmente, para el Estado tiene una rentabilidad entre 12% y 14%.

D10 Principales modalidades en las ofertas de financiación de estudios universitarios

SISTEMAS DE FINANCIACION

Chile

- El Fondo Solidario de Crédito Universitario FSCU.
- El crédito CORFO,
- el crédito con garantía del Estado y de las i.e.s. crédito Ley 20.027
- créditos de la banca privada
- Los plazos pueden extenderse a 20 años en algunas modalidades.

Colombia

- **Instituciones de crédito educativo**
- [Fundación Carlos Michelsen y Antonia de Michelsen](#)
- [Instituto de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX](#)
- **Bancos**
- [AV Villas/ Davivienda/ Bogotá/ Pichincha](#)
- [Santander/ BBVA/ Helm Bank](#)
- **Financieras y otras**
- [Comuna/ Coopfuturo/ Covinoc/ Financiar](#)
- [Fincomercio/ FNAhorro/ Serfinansa](#)
- **Cajas de Compensación Familiar**
- [CAFAM/ COLSUBSIDIO/ COMPENSAR](#)
- [Post Fundación para el Futuro de Colombia, COLFUTURO](#)

Fuentes: Icetex, 2010/ Pérez, 2007

Formas de capital militante en los nuevos estudiantes universitarios

Gabriel Misas (2002), ha propuesto a partir de una crítica al reduccionismo económico en el análisis de los modelos educativos, abrir la perspectiva a distinguir los procesos –bastante heterónomos- de educación, aprendizaje y evaluación utilizando la demarcación de tres canales de transmisión de conocimiento: el capital cultural heredado y los códigos sociolingüísticos. Utilizando el primero de estos conceptos explica un factor de profunda trascendencia para la transmisión intergeneracional de la representación social del valor de la educación.

“La educación media y primaria fue una educación para las capas medias de la población hasta los años cincuenta y sesenta. Luego aumentaron, gracias a la acción del Estado, los gastos en educación entre los años setenta y 2000, primero en la educación primaria y luego en la educación secundaria. Entonces ¿Qué está pasando con las nuevas cohortes de 1998 en adelante? A la educación secundaria están entrando estudiantes que son los primeros, en toda su historia familiar, que superan la educación primaria. En consecuencia, esos estudiantes tienen códigos sociolingüísticos muy diferentes –menor capital escolar- a los de la vieja tradición de los colegios; por ejemplo, los colegios públicos de Bogotá que eran para capas medias altamente escolarizadas en los años cincuenta”.

Desde esta perspectiva el capital cultural con el cual cohorte tras cohorte, generación tras generación se accede a ciclos cada vez más “popularizados” de la pirámide educativa se constituye en una clave explicativa de las formas que adoptan las luchas sociales en el escenario del campo educativo.

Esta apreciación se puede corroborar al comparar el gasto educativo de las familias a lo largo del tiempo. Un estudio sobre gastos y subsidios a la educación revelaría como se incrementa la dotación familiar de las categorías políticas de percepción que están en la base de la transición de prácticas de imitación y/o de frustración a tipos de consciencia social y política.

Esta tendencia es corroborada a través de un segundo ejemplo, esta vez sobre el significado del trabajo, y por ende de la formación que se requiere para ocuparse. Un estudio utilizando la teoría de Moscovici para caracterizar el entronque entre las representaciones del trabajo-por una parte- y la representación de lo juvenil –en la otra- sugiere para el caso Chileno “una diferencia sustantiva entre los jóvenes urbano populares de los setenta y de los noventa... (donde) ha quedado de manifiesto que para una parte importante de esta juventud, la moratoria comienza a ser un hecho cierto y -concomitante con aquello- puede hablarse de una juventud en el amplio sentido de la palabra” (Ibáñez, 2005).

Los analistas de la movilización escolar chilena de los últimos cinco años dan aclaración sobre las causas profundas del malestar.

“(En los ochenta y noventa) Chile crecía y millones de personas, simplemente esperaban que algún día las bondades del modelo tocaran a la puerta. Al lado de su pobreza crecían universidades, clínicas, bancos, farmacias y tiendas de detal... Sus hijos sin embargo, gozarían de todo aquello que él no tuvo. Ellos crecieron, entraron al colegio y a la universidad. No solo, entonces, había que pagar las cuentas y las altas tasas de interés de las multitiendas, también matrículas y cuotas mensuales de alguna universidad. Y recién ahí, cuando el joven estaba en primero o segundo año se dio cuenta que la situación era impagable. El Estado, consciente de esto, creó otros sistemas y endeudó al estudiante con créditos garantizados o con aportes fiscales. Así, el modelo siguió, pero siempre en el curso equivocado y desviándose. Y la burbuja esta vez, reventó. Los jóvenes y los padres están endeudados, muchas veces, sin título en mano, porque debieron abandonar

su carrera. Se acabó la esperanza y la confianza en que el modelo, al menos recompensaría en sus hijos el esfuerzo de tantas jornadas de trabajo”. (Martorell, 2011)

A MANERA DE CONCLUSION

Dos lecciones que se pueden derivar de una reconstrucción comparativa del vínculo entre los modelos económicos y los modelos educativos, consisten en i. tratar de ofrecer respuesta a la pregunta sobre la contingencia de la mercantilización como condición de posibilidad de democratizar el acceso de estudiantes de bajos recursos a las universidades, y ii. sugerir algunos aprendizajes derivados de la puesta en evidencia de los costos sociales de adopción creciente del crédito educativo, recuperables en las argumentaciones y plataformas de movilización estudiantil.

¿Hay otra educación superior pública (y otra capitalización) posible?

Desde los años noventa, sin haber sido dada la suficiente y necesaria discusión en la mayor parte de los países de América Latina se acogió el modelo de apertura económica, sin tomar en cuenta los previsible inconvenientes y dificultades. Chile, desde una década después de la dictadura se convirtió en el laboratorio de los Chicago Boys y sus modelos de reducción estatal, y privatización en función de preferencias políticas para beneficiar a las multinacionales, sirvieron de efecto demostración –dada la aceleración económica que obtuvieron- para reformas de los sistemas laborales, de salud y de educación. Los sectores que monopolizan el control de la banca, los servicios y la privatización en Colombia han calcado repetidamente la experiencia de sus homólogos en la región austral. Decididamente se ha impulsado el proceso de “bancarización” de la actividad económica, A septiembre del año 2011 el 62 por ciento de la población adulta en Colombia más de 18.3 millones de personas mayores de edad, ya contaban con un producto financiero (Bancoldex, 2012). Dentro de tal lógica no resulta extraña entonces la afirmación de un alto funcionario de la educación que admitió “Debe aceptarse que las IES sean de ánimo de lucro”.

El modelo de fondos de pensiones privado, ha hecho crisis en el curso de periodos de tiempo separados por una brecha. De igual manera la privatización que se impuso en la educación superior combinando una variedad de instrumentos legales y financieros condujo a una situación de graves contrasentidos como el de la Universidad pública de mayor demanda obligada a crear un mecanismo de auto sostenimiento, y generar desde este marco la mayor parte de sus ingresos.

Al hacer una somera revisión a los imaginarios políticos queda muy claro que la estrategia de "formación de opinión favorable" a la solución del conflicto por la reforma de la Ley 30 (Ley de Educación Superior) está pasando en Colombia por un momento de imposición mediática cuando los dos grandes periódicos nacionales EL TIEMPO (Brunner, 2012) y EL ESPECTADOR reproducen día tras otro entrevistas con "la máxima autoridad legitimada (DOXA)" de justificación de la necesidad de apoyar -como inevitable- una estrategia de privatización y cofinanciación (privada en función de los intereses del sector productivo) de la Educación Superior en Colombia. Esta construcción de consensos de apoyo, continúa la misma tendencia a presentar las virtudes de la privatización y mercantilización de las oportunidades de universalizar el acceso al tercer ciclo:

“Hace 12 años, las perspectivas para un estudiante de bajos ingresos de obtener una educación superior eran muy limitadas (...) Desde entonces han aumentado las oportunidades y la conciencia de que hay que proveer acceso. Además se ha adquirido conocimiento sobre las necesidades de los estudiantes de bajos ingresos y las condiciones que deben ofrecer las universidades para que ellos tengan éxito y culminen sus estudios en forma satisfactoria (...)

La mayoría de estos estudiantes tienen tres debilidades: matemáticas, lenguaje e inglés. Además pueden parecer de competencias sociales básicas (...) El otro problema que tienen los estudiantes de estratos bajos es que no tienen plata y que su capacidad o la de sus familias para adquirir crédito es muy baja” (Hommes, 2007)

Los grandes desafíos de la educación colombiana se concentran en la perspectiva académica en resolver el ajuste apropiado en la secuenciación de la básica a la profesional (Gómez et. al., 2009) y en posibilitar la eliminación de las desigualdades socialmente condicionadas que hacen impensable en la realidad actual la obtención de calidad en la gestión y calidad en los resultados desde el punto de vista de la creación de valor (Thelot, 2007). Sin embargo la ciencia social y los estudios científicos sobre la educación en Colombia aún no logran el cometido de sensibilizar a los agentes del campo educativo encargados de propiciar la movilización necesaria para intervenir en la redefinición de las reglas del funcionamiento del sistema, para que incluyan el problema de la distribución del capital cultural (y el reemplazo del paradigma del capital humano) en sus prioridades.

En cambio si la pregunta es si hay educación después del mercado, la respuesta es por supuesto.

Tanto Chile como Colombia –al igual que otros sistemas educativos- han sido escenarios recientes de repetidas movilizaciones sociales generadas por, o centradas en, la financiación pública. De sus recursos, objetivos y antagonismos se puede proponer argumentos suficientes para soportar esta alternativa. A continuación se enumeran algunos de los más sólidos:

Premisa Uno Desmercantilizar. En función del concepto referente al grado en el que los Estados sociales logran debilitar el nexo monetario al garantizar unos derechos independientes de la participación en el mercado, de acuerdo también a la noción de derechos de ciudadanía social

Premisa Dos “Somos estudiantes No Clientes tarjetabientes”. La consigna de las marchas convocadas por las federaciones estudiantiles del ciclo básico y apoyadas por los universitarios, el magisterio y las comunidades educativas no solo revelan el malestar con el modelo aún no subsanado, sino que reflejan el grave defecto de diseño que aún hoy inspira ciegamente a muchos de los habitantes del vecindario a reproducir el dudoso gusto de hablar sobre como “la educación superior gratuita conduce a la desigualdad”. (Brunner, 2012) Premisa tres: Evitar que la sobre determinación de las circunstancias adversas cambien “naturalizando” las diferencias sociales de segregación. El asunto acá es delicado: Ya en “El Racismo de la Inteligencia” Bourdieu advertía sobre la tendencia a explicar –falseando- la condición desfavorable de grupos sociales en su rendimiento y desempeño escolar como resultante de limitaciones cognitivas (Ramírez, 2010). La más reciente reiteración de esta creencia ha sido tergiversada en una entrevista del diario Portafolio de Bogotá, al asociar la heredabilidad de la pobreza y por ende de carencias de inteligencia, desviando el argumento formulado por el economista James Heckman (2011) al recordar como la capacidad cognitiva puede verse afectada, no inevitablemente como lo presenta el reportaje, por abusos en detrimento de los cuidados de madres gestantes (consumo de alcohol y SPAs).

Premisa cuatro: Existen opciones completamente suficientes para financiar la equidad de oportunidades de acceso a la universalización y permanencia en una educación terciaria de calidad, alternativas a la bancarización y financiarización mediante crédito educativo. La marcada distorsión de una economía centrada en la seguridad y el incremento del presupuesto militar en el caso colombiano, o la insistencia en las economías mineras de mantener regímenes impositivos despreocupados con gravar la renta de propiedad y de extracción de recursos

naturales (las locomotoras mineras), son apenas dos expresiones de la ausencia de voluntad política de las élites para asumir el reto de convertir a la educación en el eje central del desarrollo nacional.

D11 Comparación de la financiación en propuestas relativas a la Ley de Educación Superior

proyecto gubernamental de reforma a la Ley 30 de 1992 (2011)	Propuesta de SUE-ASCUN (2011=
<p>ARTÍCULO 155. El Gobierno Nacional incluirá anualmente en el Presupuesto General de la Nación aportes al Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX, con destino a mantener los subsidios a la tasa de interés, a la matrícula y al sostenimiento que éste otorgue a estudiantes de bajos recursos de acuerdo con el instrumento de focalización que defina el Gobierno Nacional y a mantener los Fondos Especiales para Grupos Étnicos.</p> <p>ARTÍCULO 156. Créase el Fondo para la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior, sin personería jurídica, administrado por el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX. Los recursos de este Fondo se asignarán mediante créditos o subsidios para los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior estatales y privadas del país destinados al cubrimiento parcial de sus gastos de manutención de acuerdo con el instrumento de focalización que defina el Gobierno Nacional, priorizando a las poblaciones vulnerables.</p>	<p>CAPÍTULO V FINANCIACIÓN ESTATAL</p> <p>ARTÍCULO 25. El gasto público social en educación debe incluir el financiamiento de las universidades estatales, garantizar el funcionamiento y la realización de su plan de inversiones.</p> <p>ARTÍCULO 26. El Gobierno Nacional determinará conjuntamente con las universidades estatales y por ley ordinaria, un modelo de financiación que tenga en cuenta entre otros las siguientes pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. un incremento anual mínimo y permanente en pesos constantes de los presupuestos de rentas y gastos e incrementos adicionales en función del crecimiento económico del país; b. la variabilidad de los costos universitarios en docencia e investigación; c. la ampliación de cobertura de manera gradual; d. la reducción o exención, de conformidad con las normas impositivas, de las cargas que en materia de impuestos deban asumir las universidades; e. los requerimientos tecnológicos para el desarrollo de sus actividades misionales; f. y las necesidades de respaldo en proyectos de inversión que tengan como objeto el mejoramiento de la calidad. <p>En todos los casos el modelo de financiamiento debe propugnar y preservar la excelencia académica en las universidades.</p>

Fuentes:

http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/articulado_reforma_a_ley_30_radicado_en_congreso_oct_3_2011.pdf /

http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2503: propuesta-de-reforma-a-la-ley-30-radicada-en-el-congreso-por-el-men&catid=48:legislacion&Itemid=207

En tal escenario es apenas comprensible la necesidad de oponer una estrategia de resistencia y transformación del fundamento financiero de la educación superior, como debería ser ahora la preocupación de la Mesa Amplia Nacional de Estudiantes en Colombia, de la Federación de estudiantes de Chile y de todos los demás movimientos estudiantiles, magisteriales y sociales por la educación pública en Chile



deben permanecer ausentes cuando constatan que la oferta educacional de los jóvenes es tan desigual; cuando es monocorde y no sirve para la construcción de mejores ciudadanos, mejores barrios, mejor poesía, mejor cultura, para proteger mejor la familia, para crear y administrar mejores colegios, mejores universidades, sino que sirva sólo como trampolín para una falsa ilusión exitista” (Pérez, 2011)

“Las universidades del Estado no pueden ni

Referencias Bibliográficas:

ACDI/PNUD (2006)

“2.3 La educación: un propósito nacional y compromiso de todos” En. Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social. Bogotá, pp. 152-171

Bancoldex (2012)

[La Bancarización en Colombia sigue Creciendo](http://www.sevenoticias.com/sn/jo1515/index.php?option=com_content&view=article&id=487:la-bancarizacion-en-colombia-sigue-creciendo&catid=36:noticias&Itemid=54)
http://www.sevenoticias.com/sn/jo1515/index.php?option=com_content&view=article&id=487:la-bancarizacion-en-colombia-sigue-creciendo&catid=36:noticias&Itemid=54

Barnett, Robert (2009)

Professorial challenge: the transformation of higher education in 21th century. Conferencia Cátedra Agustín Nieto Caballero. Bogotá, Nov.

Becker, Gary S. (1983)

Capital Humano: Un análisis teórico y empírico referidos fundamentalmente a la educación.

Bernasek, Anna (2005)

¿What´s the return on Education? En: The New York Times.

Blom, Andreas (2004)

The Promise of Student Loans in Latin America and the World Bank's Experience. Ponencia del XVII Curso Internacional de Crédito Educativo "Cálculo y Evaluación de Costos en Programas de Crédito Educativo", APICE, Cancún
<http://www.apice.org.co/XVIIcursointernacional-memorias.htm>

Braz, Adelino (2011)
 Bourdieu et la démocratisation de l'éducation. Paris, Puf, 158p.

Brunner, José Joaquín (2006)
 Calidad de la Educación: claves para el debate. Santiago. Ril

(2007)

Superintendencia de educación: fiscalizar o mejorar. En: El Mercurio. Santiago, 17.06

(2010)

Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela En. Revista Pensamiento educativo, 46-47, 17-44

(2012)

'La educación superior gratuita contribuye a la desigualdad' Entrevista publicada en El Espectador. Bogotá, 18 de agosto
 El mismo argumento fue difundido en http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12136981.html

Carmona, E (2012)
 Chile: 39 años de neoliberalismo salvaje <http://alainet.org/active/57858>
<http://viva.org.co/cajavirtual/svc0320/articulo16.html>

Claude, Marcel (2011)
 Educación pública es posible (la demanda estudiantil es justa y realista) En: El Periodista. Santiago, 9, 205, julio 2011, pp. 20-21

Contreras, Alejandra (2011)
 Financiamiento para la educación superior en Chile. Crédito Ley 20.027. Santiago, pp. 143-150

Esping-Andersen, Gosta (2000)
 Fundamentos sociales de las economías postindustriales. Barcelona, Ariel.

Espinosa A. Jaime (2011)
 Umce: Capital simbólico. En: Hacia un movimiento pedagógico nacional. Docencia. Santiago, XVI, 43, julio, pp. 41-45

Gascón Muro, Patricia/ Cepeda, José (2008)
 El mercado de créditos para la educación superior: pensar México desde Chile. En: Reencuentro. México, UNAM-Xochimilco, 052, pp. 39-54

Giroux, Henry (1985)
 Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En. Cuadernos políticos. Julio-diciembre 1985, 36-65

- Gómez C. Victor/ Díaz, Claudia /Celis, Jorge (2009)
El Puente está quebrado: aportes a La reconstrucción de la educación media en Colombia. Bogotá. UNAL.
- Heckman, James (2011)
“La pobreza es más que falta de educación.” Entrevista al premio Nobel de Economía 2000. El Tiempo. 06.03.2011
- Ibáñez S., Sergio (2005)
El trabajo visto por jóvenes chilenos. Montevideo, Cinterfor.
- ICETEX (2010)
Segunda medición de impacto del crédito educativo ACCES, en el acceso con Equidad, Permanencia, Desempeño Académico y Graduación en la Educación Superior en Colombia 2003-2008.
- ICETEX (2010)
http://www.icetex.gov.co/DnnPro5/Portals/0/comunicaciones/revista_eyd/documentos/EducacionyDesarrollo_2ED.pdf pág. 25
- IESALC-UNESCO (2008)
Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Bogotá, Panamericana, 409p
- Martorell, Francisco (2011)
Explotó el modelo. En. El periodista. Santiago, 9, 207, septiembre, p.7
- MEN (2006)
Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: Un pacto social por la educación. 10 retos de la educación para el decenio
- Misas, Gabriel (2002)
Calidad y rendimiento académico en Bogotá. En. Revista de Economía Institucional (UEC), Bogotá, 4,7, 2002, 167-173
- Molina, C. /Alviar, M. (1995)
Gasto público en educación y distribución de los subsidios en Colombia. En. DNP: Revista de Planeación y desarrollo. Edición especial 35 años. 153-185
- Observatorio de la Universidad Colombiana (2012)
Clasificación nacional de la ies, según el estrato socioeconómico de sus estudiantes de último año. En: www.observatoriouniversidad.org.co
- Picazo Verdejo, Inés (2010)
La metamorfosis de la regulación pública de la educación escolar en Chile: hacia un estado post-neoliberal. En. Revista Pensamiento educativo, 46-47, 63-91
- Peña, Wilmar / Ramírez, José (2012)

Cultura Educación y Sociedad en tiempo de crisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Bogotá, UMNG, 124p.

Pérez M. Luis E. (2007)

Chile: entre el mercantilismo educativo y el derecho a la educación. En: Dejusticia-IDEP: seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas. Bogotá pp. 261-311

Pérez Vera, Victor (2009)

Nuevo trato con el Estado: hacia una política para las universidades estatales. Documento de Trabajo, Uchile

Resumen en: <http://m.uchile.cl/mx49484>

Piedrahita, F. (2011)

Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países. En Autonomía universitaria. Cali, 09/11, p. 10

PNUD (2002)

Capítulo 7: Mercado Laboral. En Índice de Desarrollo Humano para Colombia. Bogotá, 111-127

Ramírez, José (2010)

Cambios en las condiciones de la profesión docente y calidad de la educación en Colombia. Instituto Latinoamericano de altos Estudios ILAE. Análisis de conveniencia de la convocatoria ICFES-COLCIENCIAS, 15pp.

Tamura, Robert (2000)

Capital humano, fecundidad y crecimiento económico. En. Economía y Sociedad Pp. 89-103

UNAL/UNIMEDIOS (2007a)

La acreditación en Colombia: una mirada desde la Universidad Nacional. (Claves para el debate público, No.5) Bogotá, UN, 23p

UNAL/UNIMEDIOS (2007b)

Ranking Universitario Nacional. (Claves para el debate público, No.7) Bogotá, UN, 16p

UNAL/UNIMEDIOS (2008a)

Estatuto Estudiantil. Camino a una Universidad Nacional Moderna (Claves para el debate público, No.13) Bogotá, UN, 24p

UNAL/UNIMEDIOS (2008b)

UN-SIMEGE Una mejor gestión para una educación superior de calidad. (Claves para el debate público, No.10) Bogotá, UN, 19p

UNAL/UNIMEDIOS (2009a)

Financiación en la Universidad Pública: soporte económico del quehacer académico e investigativo de la educación superior. (Claves para el debate público, No. 21) Bogotá, UN, 23p

UNAL/UNIMEDIOS (2009b)

Deserción Universitaria: un flagelo para la educación superior (Claves para el debate público, No. 27) Bogotá, UN, 23p

UNAL/UNIMEDIOS (2009c)

Universidad Pública desfinanciada. El futuro de la educación superior estatal en Colombia al borde del abismo. (Claves para el debate público, No. 29) Bogotá, UN, 23p

UNAL/UNIMEDIOS (2011a)

Claves frente a la reforma de la educación superior (Claves para el debate público, No. 45) Bogotá, UN, 20p

UNAL/UNIMEDIOS (2011b)

El egresado de la educación superior. El fruto de la gestión académica e investigativa de las universidades (Claves para el debate público, No. 47) Bogotá, UN, 24p

UNAL/UNIMEDIOS (2011c)

Futuro de la educación superior en Colombia: propuestas para construir la nueva reforma a la Ley 30, mas completa, incluyente y con visión de futuro (Claves para el debate público, No. 51) Bogotá, UN, 24p

Unesco (2010)

Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution
<http://www.uis.unesco.org/Library/Pages/default.aspx>

Universidad de Antioquia (2012)

Logros y aprendizajes 2002-2011 <http://udea.edu.co> Resumen en: Alma Mater. Medellín, 609, mayo 2012, p. 31

Universidad de Chile (2011)

Evaluación Interna Acreditación institucional de la Universidad de Chile. Resumen ejecutivo,

Universidad Nacional de Colombia (2009)

Plan global de desarrollo 2010-2012 http://www.unal.edu.co/plandedesarrollo_10_12/descarga/PLAN_GLOBAL_DE_DESARROLLO_2010-2012.pdf

Uscátegui, Ramón Alexander

Algunos rasgos conceptuales e históricos para caracterizar Estado Docente en Venezuela
memoriaeducativa.pbworks.com/f/estadodocente.doc (consulta en mayo 2013)

Thelot, Claude (2007)

El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela. Comisión para el debate sobre el futuro de la escuela. SEP México, 2007 Traducción 30 págs. Original en <http://www.debatnational.education.fr/upload/static/lerapport/pourlareussite.pdf>