

EL FENÓMENO DE FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN  
COLOMBIA  
LO QUE LA UNIVERSIDAD DECLARA  
2002-2014

JUAN JOSÉ SUÁREZ PEÑA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS  
EN MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN  
MEDELLÍN  
2017

FENÓMENO DE FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN  
COLOMBIA  
LO QUE LA UNIVERSIDAD DECLARA  
2002-2014

JUAN JOSÉ SUÁREZ PEÑA

Tesis para optar al título de Magíster en Educación  
Directora  
LIBIA J. RESTREPO  
Magíster en Historia

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN  
MEDELLÍN  
2017

Medellín, 22 de noviembre de 2017.

Yo, **Juan José Suárez Peña**

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

  
Firma \_\_\_\_\_

## Agradecimientos

Esta investigación no podría ser sin el apoyo de Pbro. PhD. Jorge Iván Ramírez Aguirre, Rector de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, quien desde el principio de este proceso confió en mí y me dio un espacio, una oficina, un salario, que me han permitido pensar estos asuntos lentamente y, como se dice en Colombia, sin afugias. El profesor Jorge Iván Jiménez García, en la Universidad Pontificia Bolivariana, me acompañó, leyó, criticó y auxilió en todo momento. Esto no podría haberse pensado y realizado sin él. La profesora Libia J. Restrepo, en la Universidad Pontificia Bolivariana, a quien amo y respeto, siempre supo transformar mis miedos en oportunidades y me retó a ser cada vez más atrevido, celebró mi legítima rareza. A mi banda, Aviones, que han sabido esperarme dos largos años. A Sandra, mi esposa, que convirtió mis preocupaciones académicas y vitales en nuestro proyecto de vida.

## Dedicatoria

En mi familia me enseñaron, mal parafraseando a Celaya, a no concebir mi educación como un lujo cultural. Me enseñaron a no lavarme las manos, a no desentenderme, a no evadir. Me enseñaron a no ser neutral, a tomar partido, partido hasta mancharme. Me enseñaron a sentir en mí a cuantos sufren porque, más allá de mis penas personales, sintiendo con el otro, siendo con el otro, me ensancho. Esto va en su nombre.

Profesor Juan Guillermo Pérez Rojas, continúo en la tarea que me encomendó hace más de una década. Gracias por tanto.

Soy hijo de obreros, vengo del proletariado de este país, así que esto también va en su nombre:

Arriba los pobres del mundo  
de pie los esclavos sin pan  
y gritemos todos unidos  
¡Viva la Internacional!

## Contenido

<b>RESUMEN</b> .....	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I. UN RELATO DEL FRACASO ESCOLAR (UNA CASUÍSTICA PERSONAL)</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II. HACIA LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. 1960-2002</b> .....	<b>34</b>
PRIMERA PARTE. LOS DATOS DE LA MASIFICACIÓN Y ALGUNOS FACTORES CORRELACIONALES.	36
SEGUNDA PARTE. LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS ALREDEDOR DE LA MASIFICACIÓN Y ALGUNAS POSTURAS ACADÉMICAS .....	38
<i>Informe Atcon</i> .....	39
<i>Decretos 80 y 81 de 1980</i> .....	44
<i>Ley 30 de 1992</i> .....	47
TERCERA PARTE. LAS IMPLICACIONES DE LA MASIFICACIÓN EN TÉRMINOS DE POLÍTICAS PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA .....	54
<i>Implicaciones de la masificación</i> .....	56
<b>CAPÍTULO III. DIFERENTES ENFOQUES SOBRE EL FENÓMENO DEL FRACASO ESCOLAR (Y DEL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR)</b> .....	<b>61</b>
PRIMERA PARTE. ¿PERO QUÉ ES FRACASO ESCOLAR? .....	61
SEGUNDA PARTE. LOS INDICADORES DEL FENÓMENO DE FRACASO ESCOLAR .....	68
TERCERA PARTE. DIFERENTES ENFOQUES SOBRE EL FENÓMENO DEL FRACASO ESCOLAR (Y DEL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR) .....	74
<i>Una intervención del fenómeno desde las condiciones intrínsecas (patológicas) del sujeto</i> ...	76
<i>Una explicación del fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto</i> .....	79
<b>CAPÍTULO IV (VERSIÓN A). LO QUE LA UNIVERSIDAD DICE DE SÍ MISMA (VENTANA DE OBSERVACIÓN 2002 – 2014)</b> .....	<b>84</b>
<b>CAPÍTULO IV (VERSIÓN B). LO QUE LA UNIVERSIDAD DICE DE SÍ MISMA (VENTANA DE OBSERVACIÓN 2002 – 2014)</b> .....	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO V. VERDADES DE PEROGRULLO (A MANERA DE CONCLUSIONES Y (NO) DE RECOMENDACIONES)</b> .....	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>102</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXO 2</b> .....	<b>126</b>
<b>ANEXO 3</b> .....	<b>128</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Comparación entre Trow y Rama. ....	36
Tabla 2. Aumento de la matrícula. 1960-2015.....	37
Tabla 3. Cambio de la matrícula por tipo de institución. 1950-2015.....	40
Tabla 4. Crecimiento de las instituciones de educación superior. 1992- 2001. ....	51
Tabla 5. Síntesis de acercamientos teóricos al concepto de Fracaso Escolar .....	67

## Resumen

La masificación de la educación superior en Colombia comenzó en la década del 60. En este proceso se pasó de poco más de 20.000 matrículas en 1965 a más de 2.000.000 en 2014. Pero los indicadores de deserción continúan más o menos estables, cerca del 50% de los estudiantes que ingresan a la educación superior abandonan el sistema educativo. La tesis central de esta investigación se construye alrededor de la idea de que la deserción en sí no es un problema, sino que es un indicador que, junto a otros tres indicadores (rezago, mortalidad académica y bajo rendimiento escolar), hace parte de un fenómeno endogámico de la educación en Colombia: el fracaso escolar. Para esto se hizo necesario, por un lado, rastrear las políticas y los intereses que hicieron posible la masificación, acompañando con las cifras que dan cuenta de este crecimiento. Por otro, se conceptualizó el fenómeno de fracaso escolar porque no estaba delimitado y sus comprensiones eran escasas y múltiples. Para finalizar, se contrastaron los diferentes enfoques que sobre el fenómeno se hallaron con la producción investigativa al respecto desarrollada en las instituciones de educación superior de Colombia, en la ventana de observación 2002 – 2014. Todo esto con el fin de comprender cómo la universidad comprende y enfrenta este fenómeno.

**Palabras clave:** Educación Superior, Fracaso Escolar, Deserción, Rezago, Mortalidad Académica, Bajo Rendimiento Escolar



## **Abstract**

The massification of higher education in Colombia began in the 1960s. In this process, it went from little more than 20,000 registrations in 1965 to more than 2,000,000 in 2014. But the desertion indicators continue stable, close to the 50% of students entering higher education leave the education system. The central thesis of this research is built around the idea that desertion in itself is not a problem, but rather an indicator that, along with three other indicators (backwardness, academic mortality and poor school performance), is part of an Inbreeding phenomenon of education in Colombia: school failure. For this, it was necessary, first, to trace the policies and interests that made massification possible, accompanying with the data that account for this growth. On the other hand, the phenomenon of school failure was conceptualized since it was not delimited and its comprehensions were scarce and multiple. To conclude, the different approaches that were found on the phenomenon with the research production developed in higher education institutions in Colombia, in the observation window 2002 - 2014, were contrasted. All this in order to understand how it is that the University understands and deals the phenomenon.

Key words: Higher Education, School Failure, Desertion, Backwardness, Academic Mortality, Poor School Performance

## La mala reputación

Em

En mi pueblo sin pretensión

B7 Em

Tengo mala reputación,  
Haga lo que haga es igual

Todo lo consideran mal

C B7

Yo no pienso pues hacer ningún daño

Queriendo vivir fuera del rebaño

Em

No, a la gente no le gusta que

B7 Em

Uno tenga su propia fe

No, a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Em B7

Todos, todos me miran mal

Em

Salvo los ciegos es natural

Cuando la fiesta nacional

Yo me quedo en la cama igual,

Que la música militar

Nunca me supo levantar.

En el mundo pues no hay mayor pecado

Que el de no seguir al abanderado

Y a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Y a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Todos me muestran con el dedo

Salvo los mancos, quiero y no puedo

Si en la calle corre un ladrón

Y a la zaga va un ricachón

Zancadilla doy al señor

Y aplastado el perseguidor

Eso sí que sí que será una lata

Siempre tengo yo que meter la pata

Y a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Y a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Todos tras de mí a correr

Salvo los cojos, es de creer

No hace falta saber latín

Yo ya sé cuál será mi fin,

En el pueblo se empieza a oír,

Muerte, muerte al villano vil,

Yo no pienso pues armar ningún lío

Con que no va a Roma el camino mío

No a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

No a la gente no le gusta que

Uno tenga su propia fe

Todos vendrán a verme ahorcar,

Salvo los ciegos, es natural

Letra: Georges Brassens

Traducción: Pierre Pascal

Canta: Paco Ibáñez

## Introducción

Mientras se disputaban el privilegio de llevarlo en hombros por la pendiente escarpada de los acantilados, hombres y mujeres tuvieron conciencia por primera vez de la desolación de sus calles, la aridez de sus patios, la estrechez de sus sueños, frente al esplendor y la hermosura de su ahogado. Lo soltaron sin ancla, para que volviera si quería, y cuando lo quisiera, y todos retuvieron el aliento durante la fracción de siglos que demoró la caída del cuerpo hasta el abismo. No tuvieron necesidad de mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que ya no estaban completos, ni volverían a estarlo jamás. (García Márquez, 1978)

Esta investigación comenzó, por un lado, alrededor de unas preguntas por el docente universitario, por su rol en la sociedad y su práctica en el aula. ¿Qué significa ser docente universitario y cuáles son las implicaciones de su práctica? ¿Quién es y qué hace? Poner en crítica el rol y la práctica del docente universitario permite poner en crítica la idea misma de universidad, obliga comprender su devenir histórico, su transformación de centro de pensamiento en empresa educativa, que conlleva, en los docentes, el cambio de intelectual a funcionario de la enseñanza, como los califica Pardo (2013). Por el otro, un encargo laboral. A la par que se refinaba la pregunta por el docente universitario se construía un modelo que pretendía asegurar la permanencia de los estudiantes en la Universidad Pontificia Bolivariana.

Tenían cómo encontrarse.

Si bien en el modelo teórico explicativo de Tinto (1975), que dará sustento posterior a la conceptualización del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), la formación y tipología docente tiene incidencia directa sobre la deserción escolar por motivos académicos (Universidad de los Andes, 2014), las primeras pesquisas arrojaban que del profesor universitario no se sabe mucho. Ni de la educación superior en general. Nave (2001), incluso, confirma que es a partir de la década del 70 que comenzó a ser un tema de interés académico, por académico se refiere a la educación superior, tras el comienzo de la masificación. Parecía que el docente universitario había sido abandonado a su suerte de operario de unos contenidos. ¿Pero cómo puede pasar esto si de los maestros de la educación básica y media se sabe tanto? En este primer momento de la investigación se asumió una consideración inicial que continuó guiando todo el proceso investigativo. Aun bajo la idea de sistema educativo, la educación básica y media y la educación superior no se corresponden ni histórica ni misional ni metodológicamente. Comparten términos homónimos (Escuela, Currículo, Aprendizaje, Evaluación, Disciplina, Maestro), pero conceptualmente son diferentes.

El encargo laboral iba por otro lado. Una incomodidad con el concepto de deserción (y sus espejos: retención y permanencia), debido a su poca forma y la sensación de no tener una mirada global, obligó a construir una ruta del estudiante, un devenir de estos durante su estancia en la universidad, combinando todos los datos posibles que se encuentran en los sistemas de información institucionales, desde el valor de la matrícula en el colegio de procedencia, hasta la recompra de nuevos-otros servicios una vez graduados del pregrado,

pasando por el desempeño académico semestre a semestre, curso a curso, con sus horas y sus aulas, y la participación de actividades “extracurriculares”, entre otros. Esta información, de la cual el investigador no puede dar cuenta por acuerdos de confidencialidad con la institución para la que trabajaba, permitió entrever que la deserción es solo un pedazo pequeño de un asunto más grande y complejo que la literatura más arriesgada llama fracaso escolar.

En los últimos cincuenta años la universidad, como institución, ha cambiado. Para Neave, incluso, han colapsado las tres unidades de la universidad clásica, a saber: “la de la edad promedio de los estudiantes, la de la extensión de la disponibilidad y estructura de las carreras y la unidad del lugar de estudio” (2001, pág. 33). Esto implica que la idea misma de universidad ha mutado y hoy se encuentra (o debería encontrarse) en una crisis identitaria fuerte, redefiniendo los límites de su propia práctica. Todo esto, entre otras, por el proceso de masificación que, aun bajo un compromiso con la justicia social y la igualdad de oportunidades educativas, produjo si bien no un incremento en el indicador de deserción, sí muchos más estudiantes que desertan.

Tenían como encontrarse. Con la masificación de la educación superior, que se explica en el Capítulo II a la par que sus implicaciones políticas, comienza la preocupación por la deserción. Y para este investigador, la deserción hizo visible al maestro universitario. En todo este panorama se tenía que tomar una decisión sobre el futuro de la investigación. Había dos caminos. Continuar con la pregunta sobre el maestro y su condición de profesional de la enseñanza superior y sus efectos en la formación del talento humano. O preguntarse por la universidad y el conocimiento que ha construido respecto al fracaso

escolar de sus estudiantes tras cincuenta años de masificación de la educación superior. Se escogió el segundo. Así que esta es una tesis sobre temas arriesgados.

En ese momento de la investigación se buscaba explicar cómo ha sido comprendido el fenómeno en la Universidad Pontificia Bolivariana, confrontando las diferentes concepciones institucionales sobre el fracaso escolar. Una investigación de corte interpretativo, ya que busca la explicación situada a un fenómeno. Partía de la premisa de que sobre el mismo existían diversas interpretaciones, la intuición experta del investigador así lo permitía entrever, que, convertidas en conceptos sensibilizadores, los que comúnmente se supuso han abordado el tema, y posteriormente devenidos en categorías, permitirían confrontar la evidencia documental y discursiva de la institución para explicar cómo ésta ha abordado y comprendido el fenómeno de fracaso escolar. Para esto se escogió una ventana de observación: 2002 - 2014. El primer año está asociado a la creación de SPADIES y, para el momento de la formulación, el 2014 representaba el mínimo tiempo lejano que permitiría mayor calidad del dato en los sistemas de información de la institución. Era una investigación hermenéutica y de análisis del discurso.

Por el encargo laboral se tenía acceso a toda la población: informes y proyectos institucionales (informes de gestión, PEP, PEI, Modelos pedagógicos, informes de autoevaluación); comunicaciones; y libros, artículos y ponencias producto de investigación. En el momento en el que se comenzaban a rastrear las evidencias del fenómeno de fracaso escolar en la ventana de observación, mediante la revisión de los documentos y registros institucionales, y, como resultado, a construir información sensible para la institución, el vínculo contractual del investigador cambió y posteriormente cesó. Dice Neave

parafraseando a Wildavsky que “una cosa es decirle la verdad al poder. Y otra muy diferente, tener la seguridad de que el Poder está dispuesto a escuchar y, particularmente, cuando esa Verdad puede ser desagradable, inaceptable o directamente inoportuna” (2001, pág. 18). Había que darle otro rumbo a la investigación.

Mientras se elegía el nuevo escenario, se enfocó la atención en la construcción de los conceptos sensibilizadores (posibles categorías), a partir de un rastreo documental. Lo primero que se descubrió fue que, como fenómeno, el fracaso escolar no estaba delimitado, sus comprensiones eran escasas y múltiples. Que existía muchos esfuerzos concentrados en la deserción y que, en la literatura, el rezago, la mortalidad académica y el bajo rendimiento escolar eran abordados como síntomas de un problema: la eficiencia terminal. Esta investigación parte de que estos elementos son (únicamente) indicadores de un mismo fenómeno, que son codependientes y se coproducen. Lo segundo fue que no se podía construir los conceptos sensibilizadores porque no existían como tal. En el Capítulo III, junto con la conceptualización del fenómeno de fracaso escolar y sus indicadores, se exponen los dos enfoques que hay sobre este. Por un lado, los que justifican su intervención sobre el fenómeno desde las condiciones intrínsecas (patológicas) del sujeto. Y por el otro, los que buscan explicar el fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto. No se escogieron categorías binarias (intrínseco/extrínseco, endógenas/exógenas) porque son miradas que pertenecen a universos distintos. Podría pensarse que habría un tercer, el que mezcla estos dos, pero no sería sino un soporte, con pretendidos argumentos de científicidad vía análisis econométricos, para justificar nuevas intervenciones.

Para ubicar la población, como se expone en los capítulos IV, se recurrió a las funciones

sustantivas de la universidad. Específicamente la de investigación. Con el fin de elevar la calidad de la docencia, Wilhelm von Humboldt, a comienzos del siglo XIX en la Universidad de Berlín, proyectó la investigación como un soporte a la academia. Así que, para este trabajo se decidió que la población a estudiar fueran los libros, artículos y ponencias resultados de proyectos de investigación y las tesis de maestría y doctorado producidas por las instituciones universitarias colombianas entre 2002 y 2014. Si 2014 era el mínimo tiempo lejano que permitiría mayor calidad del dato en los sistemas de información de la Universidad Pontificia Bolivariana, lo era también para el resto de las instituciones. La investigación había dado un nuevo giro. Frente a la imposibilidad de la construcción de los conceptos sensibilizadores y la evidencia de que solo existen dos enfoques, no había una investigación hermenéutica y de análisis del discurso. Como se explica en los capítulos IV, se trabajó con una matriz de doble entrada para determinar el tipo de enfoque que sobre el fenómeno se tiene en las instituciones que lo han problematizado. Además de hallar patrones que permitirían hacer nuevas preguntas. Es decir, posiblemente preguntarse ¿por qué las instituciones universitarias del sector privado tienen miradas que predominantemente privilegian la privatización e individualización del fenómeno en comparación con las instituciones públicas?, o ¿por qué hay más investigaciones al respecto en el sector privado que en el público?, o ¿por qué hay tan pocos, casi ninguno, pedagogos y educadores hablando del tema? En fin, preguntas así.

Al final parece que todas las respuestas son verdades de Perogrullo. Pareciera que se saben de antemano. ¿Será que no se puede hacer nada debido a la complejidad del fenómeno?



No se ha mencionado el Capítulo I en esta Introducción. Bien podría ser una larga justificación a esta investigación. Es un giro narrativo, para usar las palabras de Denzin (2003). Pero en vez de traer las voces de otros, e inspirado por Murillo (2015), se escogió contar la historia del propio autor. En un ejercicio de objetivación brutal, es decir, violento, cruel, el investigador, yo, cuenta en primera persona su historia de fracaso escolar y las implicaciones emocionales, que parecen ser invisibles y que son difícilmente cuantificables, que para él tuvo. En últimas, esas mismas implicaciones fueron las grandes motivaciones para comenzar esta investigación y para terminarla. Esta también es una verdad de Perogrullo. El investigador quisiera que no le pasara a nadie.

## **Capítulo I. Un relato del fracaso escolar (una casuística personal)**

Mi nombre es Juan José Suárez Peña. Al momento de escribir esto tengo cuarenta y un años, soy estudiante de la “Maestría en Educación, Énfasis: Maestro: Pensamiento – Formación” de la Universidad Pontificia Bolivariana y soy el Jefe del Centro de Pedagogía de la Organización Salazar y Herrera que tiene, entre otras, un colegio masivo y una universidad mediana.

Vengo de una familia de obreros con un particular interés en la educación. A pesar de la baja tasa de escolaridad bruta en educación secundaria a mitad de la década de sesenta en el país, mamá se graduó de secundaria y luego realizó diferentes estudios técnicos para “señoritas”: Mecanografía, Auditoría y Costos, Secretariado. Papá, bueno, luego de perder quinto de bachillerato abandonó el sistema educativo, nunca volvió. Aun así, eran gente estudiosa, grandes lectores. Mi casa siempre estuvo llena de libros y leer era una actividad familiar. Ellos creían que la educación, en efecto, tenía efectos liberadores y que hombres y mujeres libres eran necesarios para transformar el mundo. Así que pronto aprendimos, tanto mi hermana como yo, que estudiar era lo que teníamos que hacer, “teníamos que hacer” en términos de un destino. (Acabo de llamar a mamá para preguntarle que si cuando se graduó del colegio soñaba con la universidad, me dice que no, que ella tenía otras ocupaciones, otras obligaciones, sueños por cumplir).

Debido, entre otras, a estas ocupaciones de papá y mamá, el jardín y la primaria los hice en cuatro instituciones distintas. Estudié en el Jardín Infantil El Laguito, del Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), era un lugar precioso, pero con maestras estrictas que me daban cada tanto coscorrónes de dedo del medio un poco salido. La jornada era continua, incluía alimentación. Recuerdo los platos y los pocillos rojos de plástico, las galletas de soda, el *aguapanela* con leche y, obvio, la textura terrosa de la *bienestarina*. También recuerdo un bosquecito, una terraza, un compañero que se llamaba Pompilio con el que cada tanto me agarraba a golpes (lo acabo de buscar en Facebook, descubro rápidamente que es una labor imposible). Allí estuve de los tres a los cinco años. También estuvo mi hermana una vez pudo entrar a la sección de maternidad. Primero de primaria lo estudié en la Institución Educativa Jorge Robledo, jornada de la mañana, de allí solo recuerdo la regla de madera de la maestra, no su nombre, y la sensación caliente que dejaba en las palmas de las manos. Creo que también había una fuente de agua verde en la entrada y unas canchas en la parte de atrás, pero no estoy seguro. Cómo lamento no recordar cómo fue que aprendí a leer y a escribir. Segundo de primaria lo estudié en la Institución Educativa Dinamarca, jornada de la mañana. En la lonchera me empacaban gelatina. Quise pertenecer al grupo de los guardas de tránsito infantiles, aunque la verdad no me la iba muy bien con eso de marchar por horas en medio del calor del Parque Norte (puede que no fueran horas, recuerdo que eran horas). Al igual que en El Laguito y en la Jorge Robledo, no tengo recuerdos míos dentro de un aula. De tercero a quinto de primaria lo hice en el Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá, estuve tanto en la jornada de la mañana como de la tarde. Recuerdo mis clases en La Chinca, las baldosas de los salones y a mis profes con su infinita paciencia. Aceptaban y celebraban con tanta facilidad tanto mi rareza personal como familiar. Sin embargo, nunca fui un estudiante particularmente sobresaliente. Creo que fuera de querer agradecer a mi papá, no le encontraba

mucho sentido a lo que pasaba en los salones. Tenía otro tipo de intereses, me gustaba leer, cantar y dibujar, no hacía nada más. También quería ser mimo.

El bachillerato lo estudié en el Instituto Técnico Salesiano Pedro Justo Berrio. Fue igual, no, fue peor. Había salido del entorno protector de mis maestros y me encontraba en un ambiente totalmente hostil. No solo era raro, era raro en un ambiente cargado de violencia, un colegio para hijos de obreros en Medellín finalizando la década del 80. Siempre pensé que mi rareza era la causa del abuso sistemático al que fui sometido. Lo que hoy llaman matoneo, en mi infancia y adolescencia lo llamaban cobardía. Aprendí en el bachillerato a ser un cobarde. Aprendí a correr y aprendí a esconderme entre los libros, la lectura me llenó de ideales románticos y de paraísos imaginarios. Obvio leí a Salgari, obvio fui el Corsario Negro y juré vengar a mis hermanos asesinando al maldito Wan Guld. También leí a Verne, a Swift, a Defoe y cuanto libro de aventuras pasara por mis manos. Más grande a García Márquez, Hemingway, Pug, Yourcenar, Kundera, Borges, Cortázar, Caballero Calderón, Rulfo, en fin. También debo decir que perdí álgebra, trigonometría, cálculo, física y química todos los bimestres de todos los años desde octavo grado. También inglés en once. Nunca entendí para qué servían esos contenidos. Además, sólo era gramática carente de sentido. Signos vacíos, signos que solo son signos de sí mismos. Aunque la verdad tampoco le encontraba sentido al resto de los cursos, creo que también los perdía, pero nadie en este país va a reprobar a un chico que se la pasa leyendo y escribiendo. Así de simple. También me gustaba el baloncesto, tocar guitarra y hacer panes, cosas así. El Pedro Justo era un colegio técnico, teníamos líneas de profundización vocacional, de preparación para la vida laboral. Dibujo Técnico, Mecánica Industrial y Electricidad y Electrónica. Por extensión,

los dibujantes en general teníamos mejores resultados académicos. Pareciera que al ser nuestra labor menos manual, menos obrera, se nos estuviera preparando para superar la condición obrera de nuestros padres. Los dibujantes éramos los niños bien del colegio. Los demás estaban sucios. Me imagino a mamá recibiendo las notas de cada período, escuchando año tras año las mismas palabras: no sabemos qué hacer con su hijo, creemos que es un chico inteligente, pero no quiere estar aquí. Y aquí, allí, era el único lugar en el que ella me podía tener. Así que con estoicismo aguantaba sus palabras, guardaba silencio, se llenaba de calma, respiraba.

Debo decir que aun como mi pasado familiar obrero, no fui el primero de la casa en ir a la universidad. Ya lo habían hecho mi tío Carlos (egresado, Derecho), mi tío Jorge (egresado, Contaduría Pública) y mi tío Gustavo (desertor, Licenciatura en Ciencias Sociales) en la Universidad Autónoma Latinoamericana. Una universidad surgida de los movimientos estudiantiles y profesoriales de la Universidad de Medellín y de la Universidad de Antioquia a mitad de la década del sesenta. Y mi tío Juan Guillermo (egresado, Ingeniería Sanitaria) en la Universidad de Antioquia. El quinto era yo. La presión social que recibí finalizando la educación media fue enorme. En todos los espacios la pregunta era la misma. Y la respuesta siempre fue la misma. Siempre quise ser o escritor o cantante o pintor o profesor. Pero nadie espera eso de un chico listo, al menos no en mi familia, una familia de obreros no se puede dar esos lujos, enviar a alguien a la universidad para eso no tiene sentido. Así que desde que recuerdo que me preguntaban sobre mi futuro universitario siempre respondí: Ingeniería Mecánica. Nadie preguntó por qué. A mí me parecía una decisión justa y obvia y, por tanto, no me cuestioné mucho al respecto. Fue algo más o menos así: soy

inteligente, estudio dibujo técnico mecánico, eso es como ingeniería mecánica, los chicos listos de mi colegio estudian eso, ya está. En el colegio tampoco preguntaron. Imagino que el futuro académico de sus egresados no era preocupante cuando solo cuatro o cinco chicos de setenta hacían transición inmediata a la educación superior. Así que me inscribí, me presenté y pasé a varias universidades de la ciudad. Días antes de irme del Pedro Justo le dije muy angustiado al Rector que quería ser cura, él me preguntó que cómo quería ser cura si era ateo. Le dije que quería ser como ellos, los salesianos, que quería ayudar a la gente. Él me recuerda que para ser cura había que creer en Dios, que podía hacer actividades de laicos, que podía ser profesor, por ejemplo, que siguiera mi camino, que fuera ingeniero, que Dios tenía grandes cosas para mí. En enero de 1993 comencé a estudiar en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín (UNALMed). Tenía dieciséis años.

La universidad comportaba varios problemas. Por un lado estaban los académicos. Mi título de bachiller rezaba que era técnico en Dibujo Técnico. Mi primera materia en la universidad fue Dibujo Técnico, lunes, miércoles y viernes, 6:00 am a 8:00 am. Antes de comenzar clases, y viendo mi horario, me sentía tranquilo al comenzar la semana con algo en lo que yo era un experto, eso decía el cartón y así me sentía. Muy pronto, tal vez a la segunda clase, descubrí que lo que sabía no era un saber para mi nuevo profesor, quien evidentemente despreciaban mi técnica, así: despreciaba. Me tomó veinte años entender qué es dibujo técnico y por qué lo que yo llamaba así no era igual a lo que John Miller Bonfante, mi nuevo docente, llamaba así. Que eran cosas que no se correspondían. Yo había aprendido un signo que no significa nada y él quería enseñarme qué significaba borrando el rastro inicial del signo. Un desastre desde cualquier punto de vista. Cancelé la

materia, no por incapacidad académica. Me sentía profundamente violentado. Nunca la volví a cursar. Una total pesadilla. También estaba Cálculo, martes y jueves, 8:00 am a 10:00 am. La verdad, perdí matemáticas en el colegio por *punk*. No me gustaban los exámenes, no hacía las tareas, a duras penas iba a clase. Todas las habilitaciones, menos la de inglés en once grado, las sacaba por encima de 9.0. Jaime, el profesor de física, trigonometría y cálculo del colegio, siempre se la pasaba furioso conmigo por “vago”. De hecho, así me llamaba, también “Juanito”, pero sobre todo así. Pues bien, en mi colegio habíamos llegado en contenido hasta “derivadas”. El primer día de clase de cálculo en la universidad el docente llenó y llenó tableros de símbolos incomprensibles para mí. Luego supe qué eran “integrales” (para escribir esto busco el significado de integral y aún me resulta infinitamente incomprensible). El docente, e intuía que la universidad en general, supuso que su público era homogéneo, que todos estábamos en el mismo punto, que el examen de admisión supone una *tabula rasa* en la que todos somos iguales a su idea de igualdad. El primer examen fue esa semana. Mi primera nota perdida. Inmediatamente generé una resistencia con la materia, también con el profesor. Nos atemorizaba y nos sentíamos temerosos. ¡Esto es Esparta!, pienso más de veinte años después. Recuerdo que estudiábamos mucho cálculo, que era como estudiar una lengua sin comprender su significado. Cada vez que preguntaba por la finalidad de estos ejercicios la respuesta era que más adelante encontraría la razón. Más adelante, ¿qué tan adelante?, adelante no significaba nada, solo vacío. Cancelé Cálculo, Química, creo que otra. Al final solo me quedaba una materia de “relleno”. “El Cuento (tendría algún apellido que ya no recuerdo)” se llamaba, martes y jueves, 2:00 pm a 4:00 pm. En clase trabajamos sobre “Continuidad de los Parques” de J. Cortázar. En la mesa de noche de mamá siempre estaba “El amante de

Lady Chatterley” de D. H. Lawrence. El profe era mayor, corpulento, con poco pelo, canoso y con tufo a cigarrillo y café. Todo era perfecto para mí. En ese curso aprendí que no sabía leer, digo, que no sabía leer más allá del disfrute de leer. No es que me hayan enseñado, solo dejaron la evidencia de mi ignorancia. Parecían tan lejanos los concursos de poesía del colegio que siempre ganaba, las declamaciones en clase, las discusiones sobre “Por quién doblan las campanas” de E. Hemingway que deslumbraban a Don Eduardo, mi profesor de Español. En otras palabras, ese primer semestre de universidad me demostró que no sabía nada. Que era un gato. Un destino, un buen ICFES, pasar a la mejor universidad del país, la decisión de estudiar una carrera universitaria que me permitiera evadir mi futuro obrero, todo eso no significaba nada, no servía para nada efectivamente, no tenía ningún efecto. A la clase de Inducción a la universidad tampoco asistí, viernes 4:00 pm a 6:00 pm. No cabíamos en el salón. Tal vez sesenta primíparos. El calor era insoportable. Nosotros, los sesenta, ya sabíamos demasiado del mundo, de nuestros dieciséis años llevábamos trece metidos en un salón de clase, no había nada nuevo que escuchar al respecto. Pienso en la importancia de esos cursos, de esas acciones que buscan la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes en transición y puedo ver cómo es que hemos hecho todo mal. Seguimos dando los mismos cursos, con los mismos contenidos, a las mismas horas, a estudiantes que no les encuentran sentido.

Lo otro era lo emocional. Por un lado, aunque un infierno, el colegio era todo lo que conocía en el mundo. Así que había decidido perder once indefinidamente. Y lo perdí, con todo éxito, jamás gané la habilitación de inglés, pero un buen puntaje en el ICFES y pasar a la UNALMed eran indicadores al que ningún rector de una institución como el Pedro Justo



Berrio podía renunciar. También querían a mi madre, sentían una profunda compasión por ella. Perdí once, pero eso no es lo que aparece en el registro. Salir de este entorno protector a lo absolutamente desconocido me descolocó. Nunca supe qué hacer con tanta ausencia de norma, de protocolos. Por primera vez mi vida estaba en mis manos, era mi total responsabilidad. No estaba preparado para eso, nunca para ese nivel de autonomía. Todo lo habían decidido por mí con antelación, nunca aprendí a tomar mis propias decisiones, a rebelarme contra las decisiones de otros sí, pero no a tomar las mías. Y tomé todas de la peor manera. Por otro lado, temeroso del matoneo, las primeras semanas me la pasaba caminando por las esquinas. Temía que todo fuera igual que en el colegio, pero a una escala descomunal. Tenía miedo de todo. Los pocos amigos que hacía pronto se alejaban debido a mi nulo interés académico. Me la pasaba realmente solo. Y, bueno, las chicas, que abundaban como el aire. Estudié en un colegio de hombres, así que nunca aprendí muy bien a relacionarme con ellas. No solo les tenía miedo a mis compañeros, le tenía uno aún mayor a mis compañeras. Nunca había visto tantas mujeres en un solo lugar. Su humanidad me desconcertaba y angustiaba.

Comenzando el semestre conocimos al Decano de nuestra Escuela, en la reunión nos dijo que ese día éramos cuarenta y cuatro estudiantes, que para el segundo semestre esperaba que fuéramos veintidós, que de nosotros solo se graduarían cuatro y que así estaba bien, que con eso era suficiente. Y todo pasó de esa manera. Fue la primera vez que escuche como se naturalizaba el fracaso escolar. Comprendí que la universidad se construye bajo la idea de la supervivencia del más apto. Yo no era esos, no estudiando ingeniería. Aún hoy es común escuchar discursos como este en la educación superior, el discurso del fracaso del

estudiante porque no se tiene lo que se necesita. Se nos olvida que el fracaso del estudiante es el fracaso de la escuela.

Decidí irme y no volver nunca más. Nadie preguntó por qué. Una de las cosas brutales que les pasan a los chicos en su proceso de inmersión a la vida universitaria es la sensación de desarraigo. Pasan de ser alguien, un sujeto con una historia que más o menos todo el mundo conoce, a ser nadie en el mar de la docencia universitaria. Aunque continué estudiando, mal estudiando, en la Nacional hasta comenzando diciembre, en septiembre u octubre de 1993 me presenté a Psicología a la Universidad de Antioquia (UdeA) y pasé. También a Teatro a la Escuela Popular de Arte (EPA), una institución técnica, y pasé. La verdad no sabía cuál era la diferencia entre la formación técnica y profesional en ese momento. Tampoco importaba, creo, lo importante era estudiar. Así que le informé a mamá que no iba más con ingeniería y que me pasaba de carrera. Ella, en su espíritu libertario, dejó esa decisión en mis manos. Confiaba en mi buen criterio, para eso me había educado. No sabía nada. Tenía diecisiete años. Ni en la UNALMed me preguntaron por qué me iba, ni en la UdeA ni en la EPA por qué llegaba. Hoy creo que no solo hay que acompañar a todo chico que quiere desertar de un programa o de una institución hasta el programa o la institución siguiente, sino que también a todo chico que llega de transferencia interna o externa a un programa se le debe hacer un seguimiento y acompañamiento especial en esta nueva decisión. El costo social y personal del fracaso escolar es altísimo.

En casa papá y mamá tenían un interés particular en el psicoanálisis, teníamos unos cuantos libros y en el entorno familiar era común los grupos de estudio al respecto. La terapia como forma de liberación, asumo que asumían. Sin haber asistido nunca a una cita psicológica o

psicoanalítica, sin haber hablado nunca con un psicólogo o con un psicoanalista, decidí que ese era mi destino. Fue algo más o menos así: soy inteligente, sé quién es Freud, eso es como psicología, la psicología es para gente lista ya que leen mucho, yo leo mucho, según entiendo los psicólogos ayudan a la gente, yo quiero ayudar a la gente, ya está. La primera clase que tuve fue “Introducción a la Psicología”, tal vez “Historia de la Psicología”, lunes y miércoles, 6:00 am a 8:00 am. El primer día de clase el profe nos puso a leer un documento, en el primer párrafo había una palabra que nunca había leído. Muy temeroso me le acerqué por un lado y le pregunté por su significado. Aún recuerdo su olor a tabaco, lo canoso de su barba, su gesto adusto. Me preguntó si era nuevo, me dijo que no entendía cómo había pasado al programa si no conocía esa palabra, que leyera, que estudiara, que fuera a la biblioteca y no volviera hasta que estuviera a la altura. A las 7:00 am salí para la biblioteca. Esperé sentado en las escalas de la entrada del edificio. Recuerdo el frío de las losas de cemento, recuerdo mirar hacia la plazoleta Barrientos. A las 8:00 am entré y busqué en un diccionario de sicología: cognitivo. Y en esta definición descubrí que aun hasta las palabras más simples significaban otras cosas para mí. Descubrí que las palabras con las que nombraba el mundo eran insuficientes, que mi capital cultural no estaba a la altura de la universidad, que no compartíamos el mismo código. Que Wittgenstein tenía razón y que mi mundo era muy limitado. Además de que no entendía lo que me decían, tampoco entendía lo que leía. No sabía que carecía de método de lectura, qué existía uno, solo la impotencia de no retener nada de las doscientas páginas por semana. Todo era “seminario alemán”, pero yo no tenía nada que decir, no pensaba nada. Pasaba páginas y páginas de Freud; durante tres semestres seguidos intenté aprender inútilmente las funciones y los nombres de los doce núcleos del tálamo; llegaba con los ojos vidriosos a la

clase de “Lengua Materna” con Freddy Guarín; intentaba inútilmente escribir un ensayo de diez páginas sobre “Los límites de la representación”. Todo era fracaso tras fracaso.

Siempre había pensado que era un chico listo, al menos eso me hicieron creer y yo lo creí por vanidad. Después de tres semestres calendario y casi la mitad del cuarto, me dio una parálisis facial periférica del lado derecho. Mamá, más asustada que yo, me lleva al mejor neurólogo de la ciudad. Pobre vieja, cuánto le habrá costado. Al salir de consulta, el neurólogo le dice que se quede. Le pregunta si sabe qué me pasa, qué me tiene sometido a ese alto estrés, a esa angustia. Ella le dice que estoy en parciales, que debe ser eso. Él la mira escéptico. No saben nada. No sé cómo decirle que me equivoqué de nuevo. Que no quiero ser sicólogo. Que no soy tan inteligente como pensábamos. Que no soy inteligente. Que no soy capaz con lo que me exige la academia. Que soy un fraude, una carga. Que no puedo más con mi vida. Que llevo tres años por fuera del colegio y que debía ser el rey del mundo y eso no iba a pasar, que mañana tampoco iba a pasar, que nunca. Que debí ser albañil, que me debió dejar ir a la “rusa” cuando mi papá murió. Que soy un inútil, un bueno para nada.

Era octubre, ya no había inscripciones a ninguna universidad. Una suerte total. Hacía un semestre que me habían pedido amablemente que me retirara del programa de Teatro ya que entorpecía el crecimiento de mis compañeros. El Teatro se hace en equipo y un equipo siempre falla por su pieza más débil. Nunca pude con los parlamentos. El método me parecía tan espiritual como imposible. No soportaba las críticas cada vez más duras: estás cantando el texto, lo estás recitando, no tienes conciencia del cuerpo, no estás conectado con tus compañeros, no los estás viendo, estás pensando solo en ti mismo, no estás

pensando como actor, estás actuando. Durante tres semestres escuché las mismas palabras. Quería estudiar Teatro porque me gustaba la idea de ser director y qué mejor manera de serlo que comprender qué hace el actor, cómo piensa. Cuando leía construía los escenarios con detalles que incluso estaban por fuera de la narración. Me apasionaba la idea de imaginar la escena, de componerla, como quien pinta un cuadro. Miguel Cañas, el coordinador del programa, me dice que en esa escuela forman actores, no directores, que me debía ir. Y así fue.

Total que para octubre de 1995, con diecinueve años, había desertado de tres carreras. No sabía qué hacer. En casa tampoco sabían. Recuerdo muy angustiado preguntarle a mamá qué quería que yo fuera, que yo evidentemente era malo tomando esa decisión. Bella, me dice que feliz. ¿Feliz? Ajá, cuéntame más. Me da hasta junio treinta de 1996 para tomar una decisión. Después de eso la “rusa” o lo que fuera.

Casi diez años más tarde, el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) logra determinar que los chicos como yo somos más propensos a desertar: primogénito, madre cabeza de hogar, sin estudios universitarios, estratos 1 y 2. Hacía parte de ese montón de hijos de obreros, de chicas y chicos de los sectores más pobres de nuestra población, que a partir de la década del 60 ingresan en masa a la universidad con la esperanza del ascenso social, pero sin las herramientas que le permitan llegar a su destino. Hijos de obreros que por su fracaso perpetuarían esa condición, ya que al contrario de lo que pensaban, su destino, por sus precarias e insuficientes capacidades, estaba claro desde el principio. Pienso en Ícaro y en cómo se nos hizo creer que volábamos muy cerca del sol, que fue nuestra codicia, que podíamos ser,

pero no mucho. Jamás que el sistema está hecho para que fracasáramos. En esa medida Bourdieu y Passeron tienen razón. Mal parafraseados, la escuela para los hijos de los obreros, como mecanismo de reproducción de la ideología dominante, esto es, como mecanismo de producción cultural y de reproducción cultural y social, solo produce más obreros. Luego nos “preguntamos” por qué uno de cada dos estudiantes universitarios en Colombia abandona el sistema educativo.

En esos seis meses descubrí que Miguel Cañas tenía razón. Yo no quería ser actor y una obra es tan mala como el peor de sus actores. En mayo de 1996 me presenté al programa de Artes Plásticas de la Escuela Popular de Arte (EPA) y pasé. Aún recuerdo la entrevista. En agosto comencé clases. La EPA tenía una colección de rarezas de lo más insospechado. Por primera vez me sentí idéntico. Sentía que pertenecía a algún lugar. Mis maestras y maestros, contadas excepciones, eran amorosos, dedicados, exigentes, brillantes, divertidos, preocupados. Era la única institución pública de educación superior del país que reunía en un solo lugar programas de Teatro, Música, Danza y Artes Plásticas. Debido a la falta de claridad que reglamente este tipo de instituciones, el Decreto 80 de 1980 las incluye por primera vez dentro de la educación superior, pero no las disciplina, y la ley 30 de 1992 no avanza sobre ellas, los programas académicos en la EPA duraban ocho semestres, Música diez con los preparatorios. Nunca me pregunté por qué una institución técnica tenía un programa de esa duración. Estaba tan feliz de estar ahí. Después de siete semestres de haber salido del colegio, tres universidades, tres programas, montones de clases y de malas notas, era un estudiante sobresaliente, exigente, dedicado (dentro de mis propios límites). Una vez el enamoramiento termina y comienza el amor comprendí lo que significaba laboralmente

estar ahí. Que para los chicos como yo estudiar era una de las estrategias para salir de la pobreza, como las “vueltas”<sup>1</sup> pero sin delitos. Que estudiar artes no era precisamente un buen negocio y que el título que la EPA me iba a entregar valía lo mismo que mi cartón de bachiller. Cada tanto la escuela entraba en negociaciones con diferentes universidades. Buscaba que nos valieran nuestros títulos en términos de “universidad”. Las instituciones recipiendarias argumentaban que nuestro cartón acreditaba que habíamos recibido mil horas de clase, nuestros maestros explicaban que aun así nosotros cursábamos casi cuatro mil. A nadie parecía importarle. No había manera de que una universidad pudiera reconocer nuestra formación. Habíamos estudiado durante cuatro años (en mi caso seis) y eso no tenía ningún valor en términos de educación superior. Mis maestros eran unos soñadores. Nosotros también. Para acabar de ajustar, el Secretario de Educación de turno, luego alcalde, luego gobernador, decidió cerrar nuestra Escuela. Éramos demasiado costosos y efectivamente no producíamos nada de riqueza material. Debo decir que con el cierre de la EPA se destruyó una apuesta alternativa de formación de artistas en el país, un espacio para que los chicos como yo encontraran un lugar. En los registros quedará que la escuela fue absorbida por el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Tan absurdo como que haya una formación técnica de artistas es que haya una tecnológica. La falta de claridad de la Ley 30 de 1992 al respecto así lo permitía. La academia estuvo ausente en el debate político que dio paso a la ley. Incluso, Orozco afirmará décadas más tarde, que en ésta primó la racionalidad privada sobre el interés público.

---

<sup>1</sup> Para el lector no colombiano, en parlache *vuelta* se usa para referirse a actos delictivos, ejemplo: “hay que hacerle la vuelta a ese man por sapo!”. También se usa, en general, para adjetivar una labor que representa un alto grado de complejidad, ejemplo: “¡mera vuelta!”. Entre otras

Al final, la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) nos aceptó y construyó un programa específicamente para nosotros: Licenciatura en Formación Estética. Aceptaron casi todos nuestros cursos y, con la promesa de graduarnos en dos años, casi todos terminamos nuestra formación allí. Compartíamos, además, docentes. La verdad, mientras terminaba el pregrado nunca me sentí muy bolivariano. Sentía como si alguien me hubiera hecho un favor incómodo. Como quedarse en la casa de un conocido cuando se está de visita en otra ciudad. Ellos nos necesitaban para que su Escuela de Educación y Pedagogía sobreviviera a los embates de las reformas educativas y nosotros para poder aspirar a un trabajo profesional y a continuar nuestra formación académica. Un gana gana por donde se le mire. No sé si UPB lograba comprender que éramos distintos. Qué veníamos de escenarios formativos alternativos. Que aprendíamos de otras maneras. Qué estudiábamos y creábamos de otras maneras. Que difícilmente éramos disciplinables. Que eso que ellos llamaban “divergente” era nuestra cotidianidad. Éramos salvajes. Aprendimos sus maneras, sus modales, tampoco eran muy exigentes.

El asunto es que comencé a trabajar sin haber terminado ninguna de los dos programas. Eso hizo que todo fuera aún más lento. En 2003, once años después de salir del colegio, me dieron un cartón que aseguraba que era Técnico en Artes. En el 2006, catorce después, recibí el de Licenciado en Formación Estética. Todos estábamos henchidos de orgullo. Dos años y medio después me convertí en docente investigador del Programa de Diseño Industrial de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la UPB. Ahí estuve seis años. Luego me pidieron que asumiera la coordinación del “Programa Institucional de Permanencia” de la universidad. Hace dos años comencé a estudiar la maestría. No sé si lo que siento por



UPB es amor o agradecimiento. Sé que me han permitido estudiar a mi manera, a mi ritmo, respetando mi peculiar rareza, mis obsesiones. Jamás me presionaron de manera desmedida. Igual cuando fui maestro. El modelo teórico explicativo de Tinto dice que uno de los factores más importantes y decisivos en la prevención de la deserción estudiantil, y por ende del fracaso escolar, es, sin lugar a duda, la integración académica y social. Es allí en donde el estudiante se adapta y permanece en el sistema, construyendo vínculos sólidos con la institución. Con todos los desencuentros políticos, administrativos, académicos y pedagógicos que tengo con la institución, puedo reconocer que los tengo porque es mi institución, mi alma mater, mi casa, mi lugar.

También hago música. Soy cantante y guitarrista de una banda de rock. Así que a mis dieciséis no estaba tan perdido, solo que no sabía tomar mis propias decisiones.

## Capítulo II. Hacia la masificación de la Educación Superior en Colombia. 1960-2002

Para hablar de fracaso escolar primero se debe hablar de masificación de la educación superior. Según la evidencia documental encontrada, este proceso comenzó en 1960 y aún no termina, aunque para efectos de la investigación sólo se llegará hasta el 2002, año en el que se ponen en marcha desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dos de las tres herramientas de caracterización a partir del manejo masivo de datos: primera, la de la deserción estudiantil y segunda, la de la homogenización de la calidad académica. La tercera herramienta, sobre el impacto de los nuevos profesionales en el mercado laboral comenzaría a funcionar a partir de 2005. Estas tres herramientas suponen, además, instrumentos de inspección y vigilancia sobre el desempeño de las instituciones de educación superior en el país y los mecanismos que supuestamente permitirían y asegurarían la pertinencia de la masificación.

Aunque no es el objetivo de este capítulo, es necesario puntualizar tres fenómenos separados que se confunden ocasionando ambigüedad, el de la *masificación de la educación superior* y el de la *ampliación de la cobertura educativa* y el de la *expansión de las instituciones de educación superior*. Masificación de la educación superior significa la posibilidad que más personas accedan a la educación superior. Para esto era necesaria una legislación educativa conducente a la *ampliación de la cobertura educativa*, incluyendo a la población que históricamente no había accedido a estos servicios. En términos de Trow (1974), esta masificación es la etapa en la cual un país tiene una tasa bruta de matrícula

entre el 15% y el 50%. Sin embargo, a partir de la tesis de Trow, Rama (2009) propone un esquema con más peldaños que permiten mayor claridad sobre los sistemas de educación superior en los actuales contextos. De tal manera que la etapa de masificación estaría en una tasa bruta de cobertura entre el 30% y el 50% (ver Tabla 1). Esto implica la *expansión de las instituciones de educación superior*, el crecimiento de la universidad, incluso, como empresas prestadoras de servicios. Este último fenómeno está compuesto, entre otros, por dos elementos. Por un lado, el crecimiento locativo de las instituciones, tanto en tamaño físico como en número de programas y cupos, situación que implica una competencia feroz entre las instituciones por el consumidor tradicional de servicios educativos superiores; y por el otro, la búsqueda de nuevos públicos ofreciendo sus servicios a un sector de la población que tradicionalmente había sido excluida de la educación superior u ofrecerla en municipios que anteriormente no contaban con este tipo de posibilidades educativas, oferta comúnmente denominada *regionalización*. El proceso de masificación de la educación superior implica obviamente estos otros dos fenómenos, pero para una mirada amplia se deben abordar otros de carácter económico, educativo, pedagógico y social<sup>2</sup> (Rama, 1987).

---

<sup>2</sup> Podría ser interesante en una futura investigación ahondar sobre la emergencia de la docencia universitaria como profesión tras el proceso de masificación. Profesión en términos de Vásquez y Escámez: “La concepción actual de profesión se refiere a una actividad social institucionalizada que proporciona una serie de bienes o servicios necesarios para la sociedad. Se requiere de una formación especializada y reconocida para ejercerla, y la desempeñan colectivos, que establecen las normas aceptables para su ejercicio, a través de códigos éticos” (2010, p. 2). También sería interesante analizar el desarrollo económico, político y social de las regiones tras la llegada de la oferta de educación superior. Y, por último, el mismo desarrollo de las familias de todas las condiciones socioeconómicas antes, durante y tras la masificación.

<b>Trow</b>	<b>Rama</b>
Hasta el 15% educación de élites.	Hasta el 15% educación de élites
Entre el 15% y el 50% educación de masas	Entre el 15% y el 30% educación de minorías
Del 50% en adelante, educación universal	Entre el 30% y el 50%
	Entre el 50% y el 85% educación universal
	Del 85% en adelante educación absoluta

Tabla 1. Comparación entre Trow y Rama.

El presente capítulo aborda los aspectos políticos -y algunos económicos-, del proceso de masificación de la educación superior en Colombia. Está dividido en tres partes: la primera, presenta los datos de la masificación en términos de matrículas, estudiantes e instituciones y algunos factores correlacionales<sup>3</sup>. La segunda, relaciona, en tres momentos, la legislación y políticas alrededor de este proceso y algunas posturas académicas que se generaron: a) el Informe Atcon y su impacto; b) los Decretos 80 y 81 de 1980; y c) la Ley 30 de 1992 y sus efectos. Y la última parte del capítulo presenta, en términos de políticas para la administración educativa, las consecuencias del proceso emprendido.

### **Primera parte. Los datos de la masificación y algunos factores correlacionales**

Las cifras son contundentes. En la segunda mitad del siglo XX, en el mundo y según UNESCO (1998), se pasó de trece millones de matrículas en educación superior a ochenta

---

<sup>3</sup> Es necesario aclarar que en esta relación no se presentaron los indicadores de matrícula por áreas del conocimiento y que es probable que preguntas sobre planes de desarrollo, políticas públicas en educación superior y matrícula sean objeto de una futura investigación

y dos millones. Y Colombia no ha sido ajena a este proceso. En correspondencia, el número de matrículas ha aumentado, pasando de 20.000 estudiantes finalizando 1960 a 383.640 en 1985 (IESALC - UNESCO, 2012) (Helg, 1989b), a 930.000 en el 2000 (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2003) y a 2.149.000 en 2015 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016) (ver Tabla 2), llegando en ese año a una tasa de cobertura bruta del 47% (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). En la década de los 90 incluso el crecimiento de la matrícula superó el crecimiento de la población, significando esto que más jóvenes adelantaban estudios terciarios o universitarios.

<b>Año</b>	<b>1960</b>	<b>1985</b>	<b>2000</b>	<b>2015</b>
<b>Matrícula</b>	20.000	383.640	930.000	2.149.000

Tabla 2. Aumento de la matrícula. 1960-2015.

Inicialmente, este crecimiento estuvo asociado a múltiples factores. Por un lado, la disminución de la población rural, que pasó del 61,3% a comienzos de la década de los 50 al 40% comenzando la de los 70; el crecimiento poblacional que pasó de 11.548.000 en 1951 a 17.485.00 en 1964 y a 22.900.00 en 1973 (IESALC - UNESCO, 2012).

Aparentemente, el crecimiento de la oferta educativa de educación superior también se corresponde con el crecimiento poblacional en los centros más populosos del país, debido, entre otras, a las migraciones causadas por el decrecimiento del empleo agropecuario, la presión latifundista sobre la tierra, la violencia de los grupos armados al margen y no de la ley y el atractivo económico de las ciudades. Además, como afirma Gómez (1975), este crecimiento poblacional en las zonas urbanas no se corresponde con el crecimiento del sector productivo en general; en el momento de mayor estabilidad, entre 1969 y 1973, la

población urbana crece en un 7% mientras que el sector productivo lo hace solo en un 6.5%. Las distancias entre estos dos indicadores son mayores en los años anteriores y posteriores, alcanzando, incluso, hasta un 4% de diferencia. Este fenómeno, la migración y el insuficiente crecimiento del sector empresarial, aumenta la tasa de desempleo entre 1960 y 1980, impactando en su mayoría, el 65% del total de los desempleados, a jóvenes menores de 25 años. A esto se suma la relación inversa que existe entre formación y desempleo, “hacia 1964, solo once de cada cien profesionales y trece de cada cien bachilleres carecían de trabajo; en contraste, diecinueve de cada cien personas con instrucción primaria y veintitrés de [cada] cien analfabetas figuraban entre los desocupados” (pág. 118). Desempleo y promesa de empleo para los menores de 25 años hacían parte de este panorama.

### **Segunda parte. Legislación y políticas alrededor de la masificación y algunas posturas académicas**

Derivado de los efectos políticos provocados por los movimientos estudiantiles de los años 20, el período de violencia desatado a partir del asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán en abril de 1948, el régimen del General Rojas Pinilla (1952-1957), el triunfo de la Revolución Cubana iniciando el año de 1959, Rudolph Atcon (1961), asesor en Educación Superior de UNESCO entre 1950 y 1970, propone un plan para la modernización de la universidad latinoamericana, orientado a la formación de técnicos de alto nivel requeridos por la "división hemisférica del trabajo" (Ocampo, 1981).

### *Informe Atcon*

El plan presenta nueve puntos<sup>4</sup> que deben implementarse para alcanzar los objetivos propuestos para el desarrollo social y económico de la región. La tesis que sustenta la propuesta de Atcon consiste en que el éxito social y económico que posibilita la universidad depende de integrar los procesos formativos y educativos a los planes de desarrollo económico y que el desarrollo de la sociedad debe estar en función del desarrollo educativo. Para esto la universidad latinoamericana debe modificar sustancialmente su organización académico-administrativa. Concluye, además, que la autonomía de la universidad<sup>5</sup> significa la de la educación privada, ya que es independiente financiera y legalmente del Estado, y que la influencia de los grupos económicos particulares en la universidad contribuye a garantizarla<sup>6</sup>.

Es así como, a partir de la década de los 60, el sector privado de la educación creció más que el oficial. Según Lucio y Serrano (1992) el número de las universidades aumentó de 29

---

<sup>4</sup> “1) el éxito del desarrollo depende de integrar el proceso educativo a los planes de desarrollo económico; 2) el desarrollo de una sociedad está en función directa de su desarrollo educativo; 3) la educación superior constituye la verdadera encrucijada del desarrollo latinoamericano; 4) la estructura feudal de la universidad latinoamericana debe ser modificada sustancialmente en su organización académico-administrativa; 5) el profesorado no puede ser inamovible y el monopolio de la cátedra debe ser eliminado; 6) el profesorado universitario debe profesionalizarse e independizarse del servicio civil; 7) debe establecerse un régimen disciplinario para el estudiantado tendiente a despolitizarlo; 8) las actividades deportivas y culturales deben convertirse en un instrumento de despolitizar al estudiantado; 9) deben establecerse los estudios generales que permitan seleccionar al estudiantado antes de avanzar en la carrera profesional” (Ocampo, 1981, págs. 25-26)”

<sup>5</sup> “Autonomía significa la no intervención del Estado en la administración financiera, académica y científica de la Universidad. Significa la libertad de seleccionar, contratar o remover personal, estructurar la administración y organización de la institución, crear y eliminar cursos, enseñar e investigar sin indebidas interferencias, pagar sueldos que la Universidad y no el funcionalismo público determinen; significa todo lo que se considera útil hacer dentro de sus objetivos y de las limitaciones que imponen sus recursos financieros” (Atcon, 1961).

<sup>6</sup> Incluso afirma que las universidades públicas se debían convertir “fundaciones privadas y autónomas, financiadas parcialmente por el Estado y orientadas hacia una formación fundamentalmente técnica y funcional a los modelos de desarrollo social y económico, determinados por fuera de su área de influencia” (Atcon, 1961).

en 1960 a 188 en 1980, 56 oficiales y 132 privadas; Timaná (1987) estima en 145 las instituciones privadas, lo que representa un 72% de las segundas sobre las primeras; y un aumento de los programas de 909 (495 en el sector oficial y 414 en el privado) en la primera mitad de la década del setenta para llegar a un total de 1.389 (596 en el sector oficial y 793 en el privado). Ahora bien, en cuanto al incremento de matrículas, en 1950 el 72% de los estudiantes estaban matriculados en instituciones públicas, para 1980 solo lo estaba el 25%, en el 2002 el 41,7% y en el 2015 el 51% (ver Tabla 3). Por otro lado, según Melo, Ramos y Hernández (2014) el aumento de las matrículas en instituciones públicas obedece, principalmente, al aumento de cupos del SENA, que pasaron de 48.123 en 2003 a 344.140 en 2012. Aunque, como recalcan Lucio y Serrano (1992), hay que considerar que el crecimiento educativo superior en el sector oficial y en el privado se hallan en indicadores distintos, para el primero en el tamaño de sus instituciones y para el segundo en la cantidad de instituciones.

Año	1950		1985		2000		2015	
	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.
<b>Matrícula por tipo de institución</b>	72%	28%	25%	75%	41,7%	58,3%	51%	49%

Tabla 3. Cambio de la matrícula por tipo de institución. 1950-2015.

El aumento de la demanda y, por ende, el de la oferta se enfrentan con la falta de normalización de la calidad en las instituciones y de los programas ofrecidos y con la insuficiente capacidad de cobertura por parte del Estado para brindar educación básica y superior a los ciudadanos que, por su condición socioeconómica, no podían pagar por este tipo de servicios (Helg, 1989b). Incluso, antes de este aumento masivo de la matrícula, el



informe de la misión Le Bret (1955) ya había alertado sobre el riesgo de la expansión de universidades de baja calidad y sobre la contratación de profesores con poca preparación para el desarrollo del país. Sin embargo, los elementos asociados al aumento de la población urbana y al crecimiento poblacional -ya mencionados-, generaron una demanda creciente por servicios educativos (Helg, 1989a). En los años 50, entonces, hubo un esfuerzo por coordinar las políticas en torno a la educación superior, creando el Fondo Universitario Nacional (FUN), una entidad estatal, y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), un organismo privado. Ambos terminarían fusionándose para, como afirma Orozco, “llenar el vacío de la política universitaria nacional en cuanto a temas como la autonomía de las universidades, la calidad de la educación y la financiación” (2013, pág. 39). Finalmente, como afirman Lucio y Serrano (1992), el Estado terminó entregando la problemática en materia de educación superior a las universidades y, al no ser esta cuestión un asunto prioritario del Frente Nacional, pacto bipartidista oligárquico (conservadores y liberales) que intentaba resolver los problemas asociados a la violencia política del país mientras buscaba la consolidación exclusiva de esos dos partidos políticos tradicionales, alternándolos en la dirección del gobierno colombiano entre 1958 y 1974. Ello derivó en una mayor inestabilidad administrativa y menor autonomía política de las universidades públicas con respecto a las privadas, es decir, se fue haciendo cada vez más notorio el liderazgo de los rectores de las universidades privadas en ASCUN-FUN, quienes terminaron asumiendo el control y el manejo presupuestal del sistema de educación superior.

En la búsqueda de la construcción de un sistema de educación superior y del gobierno del

mismo, en 1968 el FUN deviene en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES<sup>7</sup> <sup>8</sup>). Se aísla a ASCUN de este sistema, separándolo de las funciones de vigilancia y control -que son propias del Estado- y limitando su participación en el gobierno del sistema. Aunque, paradójicamente, se encargaría al propio ICFES el patrocinio económico para el funcionamiento de ASCUN.

Aun así, antes de que se diera esta separación, finalizando la década del 60, ASCUN-FUN bajo la asesoría de la Misión de la Universidad de California, diseñan el *Plan Básico de la educación superior en Colombia* (ICFES, 1970), una reforma a la educación superior en el país que tiene fundamentos y precedentes en el Informe Atcon. Como respuesta a esto, y alentados, entre otros, por el *Mayo francés*<sup>9</sup> y los consiguientes movimientos estudiantiles, políticos y sociales latinoamericanos, entre 1968 y 1972 se dan, hasta ese momento, las mayores movilizaciones estudiantiles de universidades públicas y privadas en el país<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> El Fondo Universitario Nacional, creado por el Decreto 3686 de 1954, reformado por el Decreto 251 de 1958, convertido en norma permanente por la ley 14 de 1961, consignado en el Decreto 3156 DE 1968 se denomina a partir de 1968 “Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior” (ICFES).

<sup>8</sup> La finalidad del ICFES es “servir de órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional en lo relativo a la inspección y vigilancia de la Educación Superior, otorgar asistencia técnica, económica y administrativa a las Universidades dentro del respeto a su autonomía legal, y prestar aquellos servicios que sean necesarios para el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la misma, en consonancia con los requerimientos del progreso armónico de la Nación” (Decreto N° 3156 de 1968, 1969)

<sup>9</sup> Movimiento político universitario en Francia en 1968.

<sup>10</sup> Bajo el nombre de *Programa mínimo de los estudiantes colombianos*, el movimiento estudiantil buscaba:

- Abolición de los consejos superiores universitarios, creando organismos de gobierno provisional.
- Conformación de una comisión para estudiar un proyecto de ley orgánica de las universidades del país con mayoría de estudiantes y profesores.
- Establecimiento de un sistema democrático para elección de autoridades en establecimientos públicos y privados.
- Cumplimiento de la asignación mínima del 15% del presupuesto de educación para la Universidad Nacional y cubrir el déficit cuantioso que tenían el resto de universidades del país.
- Eliminación del ICFES (este organismo había sido creado con la reforma administrativa de 1968, reemplazó a la ASCUN en el control de universidades. - Investigación científica financiada enteramente por la nación y planificada por investigadores nacionales.

Ahora bien, en términos de masificación de la educación superior, su inestabilidad política y su control administrativo y financiero en manos de las instituciones privadas, la respuesta de los estudiantes y la contra respuesta del Estado -que asume esta manifestación como un asunto de orden público-, en 1971 todas las universidades públicas y algunas privadas fueron cerradas (Bocanegra, 2011). Comenzando la década de los 70, de los 85.560 estudiantes matriculados en educación superior, 46.618 en instituciones públicas y 39.942 en privadas (Lucio R. , 1989), 60.000 se encontraban desescolarizados “a causa del movimiento estudiantil” (El Espectador, 1971). En este marco de agitación, se presenta el proyecto de ley *por el cual se dicta el estatuto de la educación superior* del 29 de julio de 1971 (Ministerio de Educación Nacional, 1971). Este proyecto de ley estaba en sintonía con lo propuesto por el *Programa Mínimo*, pero además, según Bocanegra (2011), garantizaba un mejor ejercicio de la autonomía y la democracia universitaria, ampliando la participación de los estudiantes y los docentes. Sin embargo, el proyecto de ley no fue aprobado en el Congreso de la República y el movimiento estudiantil fue fragmentándose con el alejamiento paulatino de los estudiantes de las instituciones privadas y por el carácter contestatario y violento que asumieron los estudiantes de las instituciones públicas como reacción a las medidas coercitivas y otras respuestas represivas del Estado<sup>11</sup> (Orozco Silva,

- 
- Revisión de todos los contratos y convenios celebrados con entidades extranjeras por parte de todas las universidades, facultades y publicación de los mismos.
  - Derecho de organización de los estudiantes en todos los establecimientos de educación media y superior, tanto privados como públicos. (Bocanegra, 2011, pág. 25)

<sup>11</sup> Según Acevedo y Villabona (2015) “El decreto 580 facultaba al Presidente y al Ministro de Educación para suspender las tareas docentes y académicas de los centros de Educación Superior y Media, de nivel nacional, departamental o municipal cuando los estudiantes o profesores de dichos centros promuevan o realicen, en el recinto de éstos o en lugares públicos, actos que atenten contra el orden público o dificulten su restablecimiento, tales como paros temporales o indefinidos o asambleas que impidan la vida académica normal. Igualmente, el Gobierno podrá ordenar la cancelación de todos o algunos de los contratos de trabajos

2013). Durante esta década la política pública en torno a la educación superior estuvo definida por el Informe Atcon por medio del Plan Básico, de tal manera que en 1973, y asociado a los acontecimientos ya mencionados, la matrícula de estudiantes nuevos en instituciones públicas fue, por primera vez, inferior a la de las instituciones privadas (20.907 contra 25.481). Como ya se mencionó, en 1980 el 75% de los estudiantes estaba matriculado en universidades privadas.

### ***Decretos 80 y 81 de 1980***

La sumatoria de todos estos factores, sin perder de vista el crecimiento acelerado de la matrícula mientras ASCUN-FUN gobernó el destino de la educación superior en el país, poco más de 1.400% entre 1958 y 1980 (Helg, 1989b), desembocaron en los decretos 80 y 81 de 1980. Por medio del primero se buscó la institucionalización del servicio público de educación superior (Orozco Silva, 2013) definiendo los principios y las normas que debían regularla; las modalidades (formación intermedia profesional, formación tecnológica<sup>12</sup>, formación universitaria, formación avanzada), los flujos entre estas y el marco común normativo, además de la jerarquía de las instituciones que ofrecieran las diferentes modalidades; la organización de las instituciones; el estatuto docente y el del personal administrativo; y las condiciones específicas que orientarían las instituciones privadas. En principio, pareciera que el decreto se alejara de la tesis de Atcon, y por ende del Plan

---

vigentes entre dichos centros y sus servidores, así como la de las demás relaciones de carácter laboral y estatutario. Además, la participación en cualquiera de los dichos actos sería causal de cancelación de matrícula, terminación del contrato o destitución” (Decreto Legislativo N° 580 de 1971).

<sup>12</sup> Según Orozco (2013) en este decreto aparece por primera vez la formación intermedia profesional y la formación tecnológica articulada al sistema de educación superior para lograr la expansión de la oferta que la demanda exigía, incorporando al sistema a “aspirantes de las zonas urbanas y rurales marginados del desarrollo económico y social” (Decreto N° 80 de 1980).

Básico, que proponía la despolitización del estudiantado, al declarar que es propio de la naturaleza de la universidad el ejercicio libre y responsable de la controversia ideológica y política; afirmando, incluso, que las instituciones de educación superior no podían prohibir el derecho de asociación de los docentes y los estudiantes con matrícula vigente (Decreto N° 80 de 1980). Pero la reforma propuesta por este decreto incorporó elementos ya consignados en el Plan Básico (Franco, 1988), favoreciendo, por ejemplo, la privatización de la educación superior al legislar a favor de la apertura de nuevas instituciones y programas de manera más estricta con el sector público que con el privado, y permitiendo, además, que los Consejos Superiores Universitarios aumentaran *ad libitum* el costo de las matrículas, previa autorización del ICFES, al no intervenir con regulaciones acerca de que las “instituciones puedan adelantar operaciones económicas destinadas a conservar e incrementar sus rentas” (Decreto N° 80 de 1980, 1980). De conformidad con el Informe Atcon, el decreto redujo la participación de los estudiantes en los Consejos Superiores Universitarios de las universidades públicas. También es importante añadir que, aunque el decreto establece la obligatoriedad de los Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior y que esto pareciera un mecanismo de verificación sobre el mejoramiento de la calidad académica del estudiantado y, por ende, del sistema educativo, en el decreto no aparece ninguna mención específica al respecto, solo la condición de obligatoriedad. Si bien el espíritu del decreto busca organizar la educación superior en el país, según Timaná (1987), éste no reglamenta unos mecanismos eficaces para la financiación de las instituciones públicas, no especifica qué aportes debe hacer el Estado ni

cómo se deben asignar las partidas cada año, pero si abre la posibilidad de que el Estado haga aportes presupuestales a las instituciones privadas<sup>13</sup>; plantea además, que la no regulación del financiamiento de las instituciones públicas trae consecuencias negativas, a mediano y largo plazo, en la calidad del servicio y el desarrollo académico y científico de las universidades.

Con el segundo Decreto, el 81 de 1980, se le otorgan al ICFES las facultades para intervenir sobre el devenir de la educación superior. A partir de este decreto son funciones del ICFES elaborar y proponer proyectos de normas reglamentarias, y hacer seguimiento y procurar el cumplimiento de las políticas y normas aprobadas; promover la formación de docentes e investigadores para las instituciones del sistema y el perfeccionamiento de los existentes; autorizar la creación de nuevas instituciones y decidir sobre las licencias de funcionamiento o de aprobación de los programas y suspenderlas o cancelarlas de acuerdo con las disposiciones legales; hacer inspección y vigilancia de los informes financieros y contables de las instituciones y otras funciones más (Decreto N° 81 de 1980). A este Decreto 81 se suma el Decreto 1.227 de 1989 en el cual se dictan las normas sobre la facultad de inspección y vigilancia del ICFES sobre las instituciones de educación superior. Ahora bien, según Franco (1988), los intereses privados cooptaron al ICFES una vez más, para lograr prebendas o beneficios al momento de ejercer dichas funciones. Como era de esperarse, a partir de estos decretos, el crecimiento de las universidades privadas

---

<sup>13</sup> “Los aportes presupuestales que haga el Estado a las instituciones no oficiales de educación Superior, se declararán por lo menos en un cincuenta por ciento a programas de crédito educativo orientado a favorecer estudiantes de menor capacidad económica y el resto a adquisición de equipos y a la remodelación y ampliación de planta física” (Decreto N° 80 de 1980, 1980).

continuaría en las décadas siguientes<sup>14</sup>.

### ***Ley 30 de 1992***

La década de los años 90 se caracterizó por las reformas legislativas a nivel mundial. Y América Latina no fue la excepción<sup>15</sup>. Sin embargo, afirma Orozco (2013) que estas reformas tuvieron una escasa visión de futuro al no incluir las implicaciones que tendrían a corto plazo la globalización y el proceso de transición de un sistema de educación superior enmarcado en un proyecto modernizador a otro encaminado hacia la sociedad del conocimiento.

En consonancia con estas transformaciones, en la Constitución de 1991, la educación, por primera vez forma parte de la finalidad social del Estado colombiano<sup>16</sup>, por tanto, es su deber regularla y garantizar su calidad, y además la consagra como un derecho de los colombianos<sup>17</sup>. La Constitución también otorga autonomía a las instituciones de educación

---

<sup>14</sup> Es oportuno mencionar, con particular interés, que en el decreto se declara que se deben “adoptar todas las medidas necesarias para que no se confunda el principio de la libertad de enseñanza con el de la libertad de empresa, y que, en consecuencia, la actividad educativa de las instituciones de educación superior se desvíe de sus objetivos esenciales” (Decreto N° 81 de 1980). Pareciera que el decreto señala que hay un crecimiento empresarial de la educación superior.

<sup>15</sup> “Argentina, Venezuela, Ecuador, Chile, México, Brasil, República Dominicana y Paraguay, entre otros, hicieron reformas de ley con énfasis especial en crear sistemas de acreditación y regímenes económicos para las universidades públicas, en garantizar la calidad, eficiencia y pertinencia de los sistemas educativos de tercer nivel; y en mejorar los sistemas de coordinación por parte del Estado sin ir en contravía de la autonomía de las universidades –especialmente en aquellos países que habían pasado por dictaduras militares” (Orozco Silva, 2013, pág. 48).

<sup>16</sup> La única referencia que se hizo a la educación en la Constitución de 1886 es el Artículo 41: La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria.

<sup>17</sup> “Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

superior y determina que el Estado tiene la obligación de establecer un régimen especial para las instituciones públicas y mecanismos e incentivos para favorecer a las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología. Bajo estas directrices se garantiza constitucionalmente el crecimiento de las instituciones privadas (tamaño y cantidad de las locaciones) y se asegura su futuro económico al promover la demanda bajo la condición de obligatoriedad de la educación básica y la universalización de la escuela primaria (Misas, 2004; Bocanegra, 2011).

Para cumplir con el mandato consagrado en la constitución, el ICFES conformó, en el primer semestre de 1991, la Comisión de Reforma del Sistema de Educación Superior cuya función fue elaborar una reforma al Decreto 80 de 1980. Este trabajo, con sus correspondientes debates en el Congreso de la República y los cambios y adiciones al que estuvo sujeto, quedó consignado en la Ley 30 de 1992.

La reforma planteada en la ley se enfoca, en términos de masificación de la educación superior, en dos grandes aspectos: a) la intervención del Estado y el rendimiento de cuentas; y b) las modalidades de la educación superior y su estructura. Aspectos que ya se consideraban críticos en el Decreto 80 de 1980.

---

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Constitución Política de Colombia, 1991).



Con el fin de contribuir al conocimiento y a la toma de decisiones del sector (Melo, Ramos, & Hernández, 2014), la Ley 30 de 1992 crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)<sup>18</sup>, y, dentro de este, el Sistema Nacional de Acreditación (SNA)<sup>19</sup>, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)<sup>20</sup>. Además, se creó el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP)<sup>21</sup> y el Sistema de Universidades Estatales

---

<sup>18</sup> “Artículo 34. Créase el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de carácter permanente, como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría. (...)”

Artículo 36. Son funciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) proponer al Gobierno Nacional:

a) Políticas y planes para la marcha de la Educación Superior.

b) La reglamentación y procedimientos para:

1. Organizar el Sistema de Acreditación.
2. Organizar el Sistema Nacional de Información.
3. Organizar los exámenes de Estado.
4. Establecer las pautas sobre la nomenclatura de títulos.
5. La creación de las instituciones de Educación Superior.
6. Establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos.

c) La suspensión de las personerías jurídicas otorgadas a las instituciones de Educación Superior.

d) Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas.

e) Su propio reglamento de funcionamiento.

f) Las funciones que considere pertinentes en desarrollo de la presente Ley.” (Ley N° 30 de 1992, 1992)

<sup>19</sup> “Artículo 53. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.

Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación.

La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).

Artículo 54. El Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Artículo 55. La autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), cooperará con tales entidades para estimular y perfeccionar los procedimientos de autoevaluación institucional” (Ley N° 30 de 1992, 1992).

<sup>20</sup> “Artículo 56. Créase el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior el cual tendrá como objetivo fundamental divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema.

La reglamentación del Sistema Nacional de Información corresponde al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (Ley N° 30 de 1992, 1992).

<sup>21</sup> “Artículo 89. Créase el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodesepe), con domicilio en la capital de la República, como una entidad de economía mixta organizada bajo los principios de la economía

(SUE)<sup>22</sup>. Con esta ley el ICFES dejó a un lado sus funciones de inspección y vigilancia de la educación superior que quedaron en manos directas del MEN, y se transformó en una entidad encargada de la evaluación de la educación en todos sus niveles, de la generación de información sobre la calidad de la misma y de la consejería del CESU. Es importante aclarar que el SNA fue creado efectivamente en 1995 y el SNIES en 2003. Según Orozco, “la tardanza en la constitución de estas herramientas, unida a la reglamentación tardía de la Ley entre 1992 y 1995, permitieron que las instituciones entendieran a su manera el concepto de autonomía, lo que produjo una erosión grave en materia de calidad y de correctas prácticas de gestión de las instituciones de cara a un gobierno sin armas para frenar los abusos y las prebendas que las estadísticas confirman” (2013, pág. 53).

Para cuando se promulga la ley 30 de 1992, en Colombia existían 247 instituciones de educación superior, de las cuales 173 eran privadas y 74 oficiales. Sólo una década más tarde, la cantidad de instituciones privadas creció un 21% (pasó a 210) y las oficiales un

---

solidaria. En el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodeseop), podrán participar todas aquellas instituciones de Educación Superior, tanto privadas como estatales u oficiales, que así lo deseen. El Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodeseop), tendrá las siguientes funciones:

1. Servir como entidad promotora de financiamiento para proyectos específicos de las instituciones de Educación Superior.
2. Plantear y promover programas y proyectos económicos en concordancia con el desarrollo académico para beneficio de las instituciones de Educación Superior.
3. Las demás que le sean asignadas por la ley.

Parágrafo. El Gobierno Nacional reglamentará el funcionamiento de este fondo, de conformidad con las disposiciones legales relativas a las instituciones de economía solidaria” (Ley N° 30 de 1992, 1992).

<sup>22</sup> “Artículo 81. Créase el Sistema de Universidades del Estado, integrado por todas las universidades estatales u oficiales el cual tendrá los siguientes objetivos:

- a) Racionalizar y optimizar los recursos humanos, físicos, técnicos y financieros.
- b) Implementar la transferencia de estudiantes, el intercambio de docentes, la creación o fusión de programas académicos y de investigación, la creación de programas académicos conjuntos, y
- c) Crear condiciones para la realización de evaluación en las instituciones pertenecientes al sistema.

Artículo 82. El Ministro de Educación Nacional reglamentará el funcionamiento de este sistema, según las recomendaciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Artículo 83. Las universidades estatales u oficiales deberán elaborar planes periódicos de desarrollo institucional, considerando las estrategias de planeación regional y nacional” (Ley N° 30 de 1992, 1992).

36% (pasó a 101)<sup>23</sup>. Cabe anotar que, aunque el crecimiento es constante en todas las tipologías, tanto privadas como oficiales, las Instituciones Técnicas Profesionales privadas presentaron un decrecimiento del 13% en el período señalado (ver Tabla 4). Según la UNESCO, durante esta década el crecimiento de la matrícula se puede comprender por el impacto social y laboral del pregrado, la mayor cobertura de la educación secundaria, y el retorno a la educación superior de quienes habían desertado por motivos académicos o económicos. Aun así, la tasa de cobertura en el período señalado no supera el 13.8% (878.174 estudiantes matriculados en el año 2000 contra 6.407.268 habitantes entre 17 y 24 años). Es de resaltar que durante esta década, los cupos en las instituciones de educación superior siempre fueron inferiores a la cantidad de inscritos en las pruebas ICFES y que el porcentaje real de matrícula con respecto a los cupos estuvo en promedio cercano al 60% (su punto más alto es 1994 con 71,25% y más bajo en 2000 con 43,49%)<sup>24</sup>, siendo mayor este porcentaje en las universidades que en las instituciones técnicas profesionales (UNESCO, 2002).

	Total	Instituciones Tec. Prof.		Instituciones Tecnológicas		Instituciones Universitarias		Universidades		Total	
		Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.	Ofic.	Priv.
<b>1992</b>	247	10	48	16	33	18	47	30	45	74	173
<b>2001</b>	311	11	42	22	46	23	65	45	57	101	210
<b>Total</b>	26%	10%	-13%	38%	39%	28%	38%	50%	27%	36%	21%

Tabla 4. Crecimiento de las instituciones de educación superior. 1992- 2001.

<sup>23</sup> No se presenta la información encontrada sobre la cantidad de programas porque no es consistente, ya que una cosa son los programas activos (aquellos reportados por las instituciones al ICFES) y otra los programas registrados en el SNIES (aquellos que tienen código y registro oficial) y no necesariamente quiere decir que estén funcionando.

<sup>24</sup> Estos datos hay que mirarlos con beneficio de inventario ya que para ampliar las posibilidades de ingresar a la educación superior los aspirantes se inscriben en varias instituciones.

Si bien el Decreto 80 de 1980 tipifica las modalidades de la educación superior, se debe señalar que no es muy específico en la definición de universidad y su alcance y se limita a determinar tangencialmente su aspecto técnico<sup>25</sup>. Esta falta de especificidad generó, según Orozco (2013), que paulatinamente las instituciones que estaban en las modalidades de formación intermedia profesional y formación tecnológica terminaran migrando al estatus de universidad, entre otras razones por el tratamiento fiscal diferencial que tenían estas últimas frente a su posición anterior, y no consolidando una identidad propia. Llama la atención la UNESCO (2002) sobre este fenómeno, sobre todo teniendo en cuenta que pareciera que las áreas técnicas y tecnológicas tienen mayores posibilidades en el mercado laboral.

En la Ley 30 de 1992 se remplazó el concepto de *modalidad* por el de *campos de acción*<sup>26</sup> (pág. Art. 7), además se determinó la tipología<sup>27</sup> de las instituciones de educación superior<sup>28</sup>. Estas definiciones, si bien pretendían marcar la diferencia entre una tipología y

---

<sup>25</sup> “Artículo 47. Solo puede tener su reconocimiento institucional como universidad la entidad que tenga aprobados al menos tres programas de formación universitaria en diferentes áreas del conocimiento y acredite una significativa actividad de investigación y suficientes y adecuados recursos humanos y físicos. Esta (sic) reservado a estas instituciones el empleo de la denominación de universidad”. (Decreto N° 80 de 1980)

<sup>26</sup> “Artículo 7. Los campos de acción de la Educación Superior, son: El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía” (Ley N° 30 de 1992)

<sup>27</sup> Técnicamente, la Ley 30 de 1992 no utiliza el concepto de *tipo*.

<sup>28</sup> “Artículo 16. Son instituciones de Educación Superior:

- a) Instituciones Técnicas Profesionales.
- b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas.
- c) Universidades.

Artículo 17. Son instituciones técnicas profesionales, aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.

Artículo 18. Son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.

otra, no permitieron organizar el sistema por completo, ya que, entre otras, las instituciones que habían adquirido el estatus de universidad tras el Decreto 80 de 1980<sup>29</sup> podrían conservarlo bajo la nueva ley, concretamente, instituciones cuyo campo era la tecnología pero que, bajo este decreto, podían ofrecer legalmente programas de carácter no tecnológico, en ciencias sociales, por ejemplo. Incluso, expresa Orozco, “las causas fueron el desconocimiento del Congreso de la República de los presupuestos teóricos de la propuesta inicial, el juego de intereses de algunos miembros del Congreso propietarios de instituciones de educación superior y la ausencia de la academia en el debate político” (2013, pág. 57). Pareciera que la expansión de las instituciones de educación superior, y las políticas de cobertura que se corresponden con la misma tras la Ley 30 de 1992, está determinada por otros factores adicionales al análisis del impacto de nuevos profesionales

---

Artículo 19. Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la presente Ley.

Artículo 20. El Ministro de Educación Nacional previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), podrá reconocer como universidad, a partir de la vigencia de la presente Ley, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas que dentro de un proceso de acreditación demuestren tener:

- a) Experiencia en investigación científica de alto nivel.
- b) Programas académicos y además programas en Ciencias Básicas que apoyen los primeros.
- c) Facúltese al Gobierno Nacional, para que dentro del término de seis (6) meses, establezca los otros requisitos que se estimen necesarios para los fines del presente artículo. Estos requisitos harán referencia, especialmente, al número de programas, número de docentes, dedicación y formación académica de los mismos e infraestructura” (Ley N° 30 de 1992, 1992).

<sup>29</sup> “Solo puede tener su reconocimiento institucional como universidad la entidad que tenga aprobados al menos tres programas de formación universitaria en diferentes áreas del conocimiento y acredite una significativa actividad de investigación y suficientes y adecuados recursos humanos y físicos. Esta (sic) reservado a estas instituciones el empleo de la denominación de universidad” (1980, pág. Art. 47)

en el país<sup>30</sup>.

### **Tercera parte. Las implicaciones de la masificación en términos de políticas para la administración educativa**

La masificación, vía la *ampliación de la cobertura educativa* y la *expansión de las instituciones de educación superior*, implica, como afirma Neave, el rápido deterioro de las tres unidades de la universidad histórica: “la de la edad promedio de los estudiantes, la de la extensión de la disponibilidad y estructura de las carreras y la unidad del lugar de estudio” (2001, pág. 33). Sin embargo, no solo es la edad promedio de los estudiantes lo que ha mutado, dejando de ser la universidad un espacio exclusivo para la juventud, en las próximas décadas, vía políticas públicas, también lo hará la composición social de la matrícula.

Para 2002 el origen de los estudiantes de la educación superior en el país continúa siendo el mismo, los estudiantes universitarios, tanto de instituciones públicas como privadas, son hijos de padres que estudiaron en la universidad dos décadas atrás. Según UNESCO el “73% de los estudiantes matriculados en la educación superior proviene de los quintiles IV y V (el 40% más adinerado de la población); el quintil III aporta apenas el 15.0%, el quintil II el 8.0% y el quintil I (el 20% de menores recursos económicos) el 4%” (2002, pág. 34).

Sin embargo, afirma Misas (2004) que en el proceso de masificación, y como consecuencia

---

<sup>30</sup> Confróntese el artículo de Peña “La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia” (2012).

de la universalización de la educación básica y media y de la regionalización y el aumento de la cobertura, han tenido (y tendrán con mayor fuerza cada vez) acceso a la educación superior estudiantes provenientes las capas más pobres, es decir, menos solventes, de la población, que tienen como condición un entorno social muy poco escolarizado, que valora poco el trabajo intelectual; un capital cultural heredado reducido (concepto harto difícil de sostener); el manejo de unos códigos sociolingüísticos que les dificultan enormemente aprehender los fundamentos de la cultura académica y las normas que la regulan; y escasos recursos en general. Parece que es muy fácil confundir masificación con democratización de la educación y del conocimiento, y son dos cosas completamente distintas. Bajo la promesa de mayor y mejor empleo y de movilidad e inserción social, en los últimos 50 años las instituciones de educación superior han aumentado en tamaño, cantidad y diversidad.

Tras la masificación de la educación superior, la universidad ha cambiado, y podrá cambiar aún más, pero como hemos visto no es una transformación que se corresponde unívocamente a una reflexión sobre su función social<sup>31</sup>. Finalizando la década de 1980 la CEPAL, en boca de Rama (1987), se preguntaba si la incorporación de hijos de titulares de posiciones asalariadas en el sector terciario moderno significa democratización social en la universidad, si no sería más correcto considerar que el papel de la universidad en la sociedad ha tenido una modificación, paralela a la de su entorno, y que lo que está

---

<sup>31</sup> Para mayores luces sobre el proceso de masificación, resulta pertinente y necesario entrecruzar este fenómeno con el concepto de “capitalismo cognitivo” (Blondeau, y otros, 2004; Galcerán Huguet, 2007; Fumagalli, 2010) y preguntarse cómo, bajo este modelo, aparecen las ideas de “calidad educativa” y “competitividad” en tanto “producción” de conocimiento (Guzmán Tovar, 2008).

cambiando no es el perfil de la estratificación social del estudiantado. No solo el rol de la universidad en la sociedad ha cambiado, la universidad misma ha cambiado y hoy se encuentra, según Neave (2001), en una crisis identitaria fuerte que le exige redefinir los límites de su propia práctica.

### ***Implicaciones de la masificación***

Antes de 2004 no hay datos concretos a nivel nacional que vinculen el crecimiento de la matrícula, y por extensión de las universidades y los programas, con: 1, el crecimiento en iguales o similares proporciones de egresados; 2, el crecimiento de empleos u ocupaciones para personas profesionales; y 3, con el mejoramiento de la oferta y la calidad académica (una relación directa difícil de sustentar). Estos tres temas, comenzado el nuevo siglo, se convirtieron en cuestionamientos sobre el resultado de las políticas educativas de las últimas cuatro décadas, y exigían unas acciones puntuales por parte del Estado y unas respuestas precisas por parte de las instituciones educativas<sup>32</sup>. Es por esto por lo que se convierten en políticas educativas que permiten hacer seguimiento al impacto de la educación en el país. A saber:

#### ***1. El Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación***

##### ***Superior (SPADIES)***

Diez años después de ser aprobada por el Congreso de la República la Ley 30 de 1992, el

---

<sup>32</sup> En este punto es importante recordar que, como declara Misas (2004), es deber de la educación superior auto y coevaluarse para determinar cómo y hasta qué punto se están cumpliendo sus tareas con la máxima calidad posible. Para esto los instrumentos que se utilicen deben corresponderse con su naturaleza y complejidad esencial. Señala que es de suma importancia no confundir los procesos de trabajo académico que se adelantan en la universidad con el proceso industrial de producción de mercancías.



MEN se propuso disminuir la deserción estudiantil en la educación superior como estrategia para aumentar la tasa bruta de escolarización universitaria, la calidad y la eficiencia educativa. En 2002 se expide la Ley 749, bajo la cual luego se pone en marcha el Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES)<sup>33</sup>.

SPADIES es la primera gran acción estatal que aborda uno de los cuatro indicadores que conforman el fenómeno de fracaso escolar. En su conceptualización, el MEN determinó que era necesario, para tener una visión sectorial y a la vez integrada de la deserción, desarrollar una metodología que permitiera la medición y el seguimiento de la deserción, con la condición de su aplicabilidad a todas las instituciones de educación superior del país.

SPADIES hace parte del SNIES y entrecruza, a partir de diferentes fuentes, la información del sector educativo correlacional a la permanencia académica. Se usan alrededor de 35 variables asociadas a los sujetos, tales como su edad, género, la composición de su núcleo familiar, el contexto socioeconómico que lo acompaña, apoyos financieros, resultados en pruebas censales y rendimiento durante sus estudios anteriores. SPADIES es una herramienta de caracterización, que, a partir del problema de la deserción, consolida y ordena información que permite hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la educación superior en Colombia. Pero además permite medir y monitorear los factores determinantes de la deserción (hallados en la conceptualización y posterior medición y contraste), conocer su evolución y comportamiento en el tiempo (incluso determinar de forma predictiva la necesidad o no de

---

<sup>33</sup> Aunque los documentos de SPADIES así lo exponen, no se encuentra nada relacionado con su creación en la ley citada.

una intervención específica) y en el espacio (instituciones, programas y regiones). La deserción se define en SPADIES desde las instituciones: un estudiante es desertor cuando no registra matrículas durante dos o más períodos semestrales consecutivos.

## **2. Pruebas ECAES-SABER PRO**

La Ley 30 de 1992 consagra, entre sus funciones de fomento, inspección y vigilancia, que se debe “propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior” (pág. Art. 31). Por esto entre el 2001 y el 2004 se expiden los decretos que reglamentan en el país una de las herramientas estatales para el aseguramiento del éxito académico y científico de estudiantes y egresados: el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES)<sup>34</sup>, evaluando cuarenta y dos programas académicos de pregrado.

Los ECAES son un tipo de evaluación que pretende medir, por medio de un test estandarizado de tipo mono disciplinario<sup>35</sup> (Guzmán Tovar, Serna, & Hoyos, 2012), construido a partir de la adecuación de estándares internacionales, la homogenización de la calidad de la educación superior en el país, y permitiría incidir, de acuerdo con los resultados obtenidos, sobre las maneras de organizar y administrar los currículos en las diferentes instituciones. Esto supone que los resultados de los ECAES exigen a las

---

<sup>34</sup> A partir de la Ley N°1.324 de 2009 se denominan Pruebas Saber Pro.

<sup>35</sup> Aunque no es el objetivo de esta investigación, siempre resulta difícil de comprender cómo una prueba estandarizada puede medir la calidad de la educación en el país cuando la definición de competencias asumida por el MEN está llena de filigranas y de subjetividades: “[competencia es] un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores” (Vasco citado por Maldonado García, 2006,3 p. 197)

instituciones desarrollar acciones conducentes a que todos los estudiantes de la educación superior en el país tengan la misma calidad del servicio académico; al adquirir niveles de competencia similares, y, por tanto, permiten formar profesionales cuyas competencias convergen o se aproximan a los ideales de preparación, capacitación y formación establecidos por el gobierno.

Los ECAES son una estrategia y una caracterización que proporciona información sobre los estudiantes, los programas, las instituciones, el país, los departamentos y los municipios. Aunque en últimas, los ECAES más que una evaluación del nivel de competencia de los estudiantes -que permita predecir su futuro desempeño laboral-, cuantifican, entre otras, el cumplimiento de los objetivos trazados para la educación superior en la Constitución del 1991, la Ley 30 de 1992 y Ley 749 de 2002.

### ***3. Observatorio Laboral para la Educación***

El Observatorio Laboral para la educación hace parte de la Estrategia Nacional de Gestión de Capital Humano que busca generar mayores niveles de competitividad. Desde 2005 el Observatorio Laboral para la Educación construye herramienta que busca la caracterización de los egresados de la educación superior cruzando variables tales como: nivel de formación académica, aportes a seguridad social, salarios promedio de enganche, tiempo que les toma conseguir empleo profesional, ciudades en las que trabajan y la demanda de sus profesiones en el mercado laboral.

En términos de masificación, el Observatorio Laboral para la Educación busca, con argumentos de pertinencia, en tanto que brinda información que vincula educación superior

y mercado laboral, fomentar y orientar la ampliación de la cobertura educativa y la expansión de las instituciones de educación superior, de cara al desarrollo de cada región y a la política de productividad y competitividad del país, teniendo en cuenta las particularidades regionales, sociales y culturales.

### **Capítulo III. Diferentes enfoques sobre el Fenómeno del Fracaso Escolar (y del Fracaso Escolar en la educación superior)**

Antes de presentar las diferentes miradas que sobre el fracaso escolar se pueden tener, es indispensable definirlo, dimensionarlo, darle una forma y mostrar las evidencias que lo soportan. Por tanto, este capítulo está dividido en tres partes. En la primera se hace un rastreo teórico y documental del fenómeno. En este se expone su escasa delimitación y, por tanto, su difícil comprensión. En la segunda se exponen los indicadores que, centrados en las evidencias estadísticas, soportan el fenómeno. Es necesario aclarar que estos indicadores son una construcción del investigador y articulan lo que en el Estado del arte se encontró desarticulado. Para finalizar se sintetizan las diferentes miradas que sobre el fenómeno se haya en la literatura.

#### **Primera parte. ¿Pero qué es fracaso escolar?**

En contravía por lo declarado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (OCDE, 2016a) en términos de que el fracaso escolar hace referencia a aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico está significativamente por debajo de la base social del estudiantado, o por debajo de la media de su grupo etario; la primera afirmación de este capítulo es que el fenómeno de fracaso escolar si bien en lo individual se trata del fracaso en la escuela, primordialmente se trata, en lo general, del fracaso de la

escuela<sup>36</sup> (Hargreaves, 2003). Como afirma Escudero

En términos generales, [el fracaso escolar] está ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida. Las concreta en la cultura que en cada momento histórico selecciona y organiza como valiosa, los objetivos que declara, lo que de hecho enseña y las oportunidades de aprendizaje que crea para los estudiantes, así como en los criterios y procedimientos que emplea para determinar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente. Todo ello conforma el mayor o menor grado de éxito con que los estudiantes, cada uno de ellos en particular, consigue navegar por ese universo de normas y exigencias. (2005, pág. 1)

Entonces, el fracaso no puede ser considerado *per se*, es decir, se fracasa frente a algo, el plan de estudios, por ejemplo, que propone una secuencialidad, una simultaneidad, un ritmo. Fracasar, en tanto plan de estudios, significa no llevar a cabo el plan propuesto por la escuela, fijado y “supuestamente” aceptado al momento de la matrícula (Torres Guevara, 2012, pág. 19). Continúa Escudero

[El fracaso escolar] resulta de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar. Se traduce, desde luego, en resultados que son valorados como no

---

<sup>36</sup> Las investigaciones sobre fracaso escolar también incluyen una tercera línea *fracaso por la escuela*, centrado en la inserción laboral y profesional después de la escolarización, asociando fracaso escolar y exclusión social (Casal, García, & Planas, 1998).

satisfactorias [sic] de acuerdo con determinados cánones y niveles de exigencia. Pero, como producto más o menos profundo y decisivo según el momento de la escolaridad, está unido a un largo proceso de gestación y provocación en el que, como es de suponer, participaron factores seguramente múltiples, combinados y acumulativos. Cada uno de ellos y su confluencia no siempre es fácil de precisar: algunos residen dentro de las escuelas y aulas, pero otros muchos son externos a las mismas y están, de hecho, fuera de su control. (2005, pág. 2)

Hay elementos que confluyen en el fenómeno y que son taxativos de la actividad de enseñanza y de aprendizaje, es decir, están en un entorno “presumiblemente” controlado; pero también confluyen elementos fuera de control, como las políticas públicas. Quiere decir que cuando fracasa la escuela lo que fracasa es el sistema educativo, ya que el fenómeno desborda los límites de acción. Es esa medida, al ser un fenómeno desbordado, aprehenderlo es tremendamente complejo. Esto explicaría por qué, y en palabras de Escudero

El grueso de los análisis más extendidos, que suelen anidar precisamente en algunas de las instancias y agentes más cercanos al fracaso, forman esquemas de pensamiento donde prima su individualización (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su privatización (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la atribución de culpas a las víctimas (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo). La tendencia a individualizar y privatizar el fracaso se concreta en medidas pensadas y aplicadas para reaccionar ante el mismo. (pág. 4)

La individualización y privatización del fenómeno, y la consecuente concentración de los esfuerzos en la transformación de los sujetos para responder a un capital cultural que les es ajeno (y su obvia resistencia), es uno de los resultados visibles de la colonización de la escuela por la racionalidad y las lógicas neoliberales<sup>37</sup> (Soler, 1989) . Las intervenciones sobre los sujetos arrojan grandes indicadores sobre las intervenciones sobre los sujetos. Por ejemplo, entre 1961 y 1965 la deserción en educación superior en Colombia fue del 52,6% (Gordillo & Polanco, 1970), en el 2000 fue del 50.9%, en el 2005 fue del 55.2% (Torres & Zúñiga, 2012). Pareciera que las intervenciones realizadas durante cuarenta años no tuvieron un impacto positivo en el porcentaje. Por el contrario, aunque similar, no es lo mismo que el 52% de los estudiantes de la educación superior del país deserten cuando hay poco menos de 20.000 estudiantes (aproximadamente el 1% de la población total) que cuando hay poco más de 1.000.000 (aproximadamente el 2,5% de la población total). Cabe recordar además que, vía la universalización de la educación básica y media y, como causa o como efecto, la expansión de la educación superior en Colombia se ha llevado a cabo, entre otras, por el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de las capas más pobres de la población (Misas, 2004). Según Sánchez y Márquez (2012) en el 2000 sólo el 21.1% de los egresados de la educación secundaria ingresaba a la educación superior y de estos el 52% provienen de familias con ingresos mensuales inferiores a tres salarios mínimos, para 2010 el porcentaje de egresados de la educación secundaria que ingresó a la educación superior fue del 53.6% y de estos el 63% provienen de familias con ingresos mensuales inferiores a tres salarios mínimos.

---

<sup>37</sup> Se sugiere revisar el concepto de capitalismo cognitivo (Blondeau, y otros, 2004).



También hay que tener en cuenta que mayor cobertura no significa mayor calidad. Según el ICFES (2010) para 2009 la mayoría de los estudiantes que presentaron las pruebas Saber 9 sólo alcanza el nivel de conocimiento considerado mínimo en las tres áreas evaluadas (lenguaje, matemáticas y ciencias) y un porcentaje cercano al 20% se ubica en el nivel insuficiente. Para 2013, solo el 32% de los estudiantes de escuelas y colegios públicos y el 68% de los colegios privados tuvieron un desempeño por encima del promedio en las pruebas Saber 11; y el 32% de los estudiantes de escuelas y colegios públicos y el 16% de los colegios privados tuvieron un desempeño por debajo del estándar (OCDE, 2016).

Sobre la individualización y privatización del fenómeno, plantea Hargreaves “la interiorización de la responsabilidad del fracaso, por ser diferente o inferior, es común entre aquellos que ocupan un bajo estatus en la sociedad, y es un proceso que comienza temprano, en la escuela. Como Sennett expresa: ‘El niño acepta la vergüenza que experimenta como legítima y muestra su ira frente a la situación atacando a aquellos que no están avergonzados’” (2003, pág. 6). Habría que poner en consideración, más allá del crecimiento limitado de las habilidades de fuerza laboral (Sánchez Jabba & Otero Cortés, 2014), el impacto emocional de la deserción en el ánimo de un país y en su desarrollo político, económico, científico, tecnológico y social. En otras palabras, analizar los efectos del fracaso escolar, en tanto exclusión educativa, en clave sociopolítica.

Ahora bien, es común encontrar en la literatura extensos desarrollos de los conceptos de eficacia terminal, deserción, persistencia y retención (Gordillo & Polanco, 1970; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1988, 2010; Astin, 1975; Bean, 1982; Himmel, 2002; Hagedorn, 2005; Berger & Lyon, 2005). Definiendo, acercando y proponiendo modelos para responder a

esta problemática, tanto en la Educación Básica y Media como en la Superior. Pero en el transcurso de esta investigación lo que se ha encontrado es que la deserción (y a su lado el resto de conceptos) no es un problema en sí, es solo un indicador de un asunto mayor y que es, además, codependiente de otros indicadores: rezago, mortalidad académica y bajo rendimiento escolar. Pareciera que ante el vacío existente en términos de información en las instituciones y en el Estado, la escasez de trabajos exploratorios periódicos y sistemáticos sobre el fenómeno y a que los investigadores y las instituciones han hecho hincapié en el análisis de la deserción vía individualización y privatización de las causas y los efectos de ésta, se ha descuidado el estudio en conjunto del fenómeno de fracaso escolar (Romo López (coord.), 2007). A propósito, Neave (2001) señala el peligro de los informes parciales y de cómo, en general, la educación superior guarda la vaga esperanza de que, en medio del cambio, hayan elementos de continuidad que le permitan seguir actuando según esta realidad históricamente construida, una nostalgia en la que el tiempo pasado fue mejor. Dice además que:

si no podemos contar con un panorama auténtico de la educación superior tal cual esta es, si carecemos de lo que los sociólogos llaman una “perspectiva fundada” no podemos saber si una medida política o una prioridad que fijamos es apropiada, pertinente o, si vamos al caso, factible y mucho menos si ha sido puesta en práctica o dejada tranquilamente en reposo. (2001, pág. 36)

Entonces, para partir desde una “perspectiva fundada” del fenómeno de fracaso escolar, hay que construir los límites de estos cuatro indicadores y explicar cómo se configuran entre

sí<sup>38</sup>. Se debe aclarar que estas definiciones, como producto de esta investigación, son el resultado del análisis de los trabajos de Hernández Ruiz (1982), de Estefanía (1989), de Casal, García y Planas (1998), de González Barbera (2003) (ver Tabla 5) y de la construcción propia del investigador.

Hernández Ruiz (1982)	Estefanía (1989)	de Casal, García y Planas (1998)	de González Barbera (2003)
<p>Calificaciones negativas</p> <p>Resultados instructivos y/o formativos por debajo de los fijados en el curso independiente de algún tipo de sanción académica</p> <p>No logro de conocimientos y destrezas propias del curso o nivel</p> <p>Imposibilidad de alcanzar la titulación.</p>	<p>No titulación por suspenso en las pruebas</p> <p>Calificaciones inferiores a las exigidas</p>	<p>Desescolarización precoz</p> <p>Absentismo escolar</p> <p>Retraso escolar</p> <p>Fracaso en evaluaciones finales</p> <p>Nivel escolar insuficiente al final de la escolarización obligatoria</p> <p>Falta de formación básica o profesional cualificada</p>	<p>Fracaso escolar total, entendido como la interrupción temporal o definitiva de los estudios</p> <p>Fracaso escolar parcial, entendido como repetición de cursos y asignaturas pendientes para otros cursos</p> <p>Semifracaso escolar, entendido como resultados irregulares en el rendimiento escolar prolongados en el tiempo</p>

Tabla 5. Síntesis de acercamientos teóricos al concepto de Fracaso Escolar

<sup>38</sup> Dice Neave que “si no podemos seguir atentamente a cada una de las personas que pasan por la enorme cantidad de variados canales de aprendizaje, formación, capacitación o becas corrientes, en verdad sabemos muy poco de cómo nuestras instituciones cumplen –y lo que es más significativo, de cómo no cumplen- con las expectativas que los individuos y la sociedad han depositado en ellas” (2001, pág. 36).

La deserción, el rezago, la mortalidad académica y el bajo rendimiento escolar son testimonio de un fenómeno, no de un problema, es decir, de un estado de las cosas<sup>39</sup>.

## **Segunda parte. Los indicadores del Fenómeno de Fracaso Escolar**

Por un lado está la *deserción*<sup>40</sup>, para efectos de esta investigación se acepta la síntesis que hace Himmel:

[La Deserción] se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Respecto de la deserción, es necesario distinguir, además, entre la deserción voluntaria y la involuntaria. La deserción voluntaria puede adoptar la forma de renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior. La deserción involuntaria, en cambio, se produce como consecuencia de una decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios. En este último caso, la deserción puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole. (2002, págs. 94-95)

Si bien la deserción indica el porcentaje de estudiantes que abandonan un programa, una institución o el sistema educativo, también indica otros asuntos sobre los cuáles es

---

<sup>39</sup> Es importante señalar que en este fenómeno, además de los pedagógicos, se entrelazan aspectos de carácter individual, familiar, institucional y social.

<sup>40</sup> ¿Será que como sugiere Julián de Zubiría, tanto “deserción” como “mortalidad” son conceptos heredados de la guerra (tal vez del pasado escolar en la Escuela Prusiana) y que sería necesario cambiar estos nombres, tal vez abandono (renuncia) y no aprobación de cursos?

necesario volcar la atención. Según el Índice de Derecho a la Educación (IDE)<sup>41</sup> la tasa de cobertura neta en Educación Media en Colombia para 2013 es de 39%. Y de esta cobertura, solo el 34.5% tuvo un tránsito inmediato a la Educación Superior. Menos de la mitad de los estudiantes que egresan de la Educación Media ingresan a la Educación Superior. Y según Sistema de Prevención para la Deserción en Educación Superior (SPADIES), la deserción por cohorte, a semestre diez en promedio en Colombia, es del 50.45%. Solo la mitad de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior culminan con éxito sus estudios. Quiere decir esto que menos del 20% de los egresados de la Educación Media en Colombia terminan exitosamente la Educación Superior. Las cifras no son alentadoras. Más del 60% de los egresados de la Educación Media se incorporan a la fuerza laboral del país sin acceso a la educación superior (técnica, tecnológica y universitaria) y un 20% desertará de esta, con las implicaciones económicas, políticas, sociales y vitales que esto conlleva.

El *rezago* se refiere, desde el punto de vista de la institución, a la media de tiempo que se demoran los estudiantes en graduarse posterior a lo determinado en el plan de estudios. Y desde el punto de vista del estudiante se refiere al desgranamiento en los planes de estudio que conlleva un aplazamiento de la graduación. En términos de Gordillo y Polanco (1970), el rezago está determinado por el número de estudiantes matriculados en una institución que no siguen la trayectoria “normal” de su carrera, ya sea por retirarse temporalmente de esta o por demorarse más tiempo del previsto al no matricular o repetir cursos. Por normal se debe entender normalizada. Aunque esto hay que mirarlo con cuidado, si bien

---

<sup>41</sup> En el transcurso de esta investigación el portal del IDE desapareció, pero los datos fueron corroborados por el Departamento Nacional de Planeación (sf) y el MEN (2017).

lo problemático del rezago para el individuo se define en términos de la amenaza que representa para el logro efectivo de la graduación, los costos de tiempo y dinero asociados y los beneficios que está dejando de percibir por no tener el título que lo acredita como profesional. Por el contrario, no sería problemático, si representa la única forma en la que el estudiante puede terminar su carrera, por la necesidad de llevar a cabo simultáneamente actividades de tipo laboral o asociadas con prácticas familiares, sociales o culturales, entre otras (Dirección Nacional de Bienestar Universitario, 2007).

Estas dos dimensiones del rezago solo pueden comprenderse a la luz de un análisis juicioso de la estructura del plan de estudios. Es decir, todo plan de estudios comporta, por lo menos, dos coordenadas: la primera, la coordenada de lo secuencial, configurada en lo particular como prerrequisitos, pero en lo general expresada en plan de estudios semestre a semestre; y la segunda, la coordenada de la simultaneidad, configurada en lo particular como correquisitos, pero en lo general expresada en plan de estudios como semestres. Entonces, el rezago, en tanto desgranamiento en el plan de estudios, es problemático pedagógicamente porque rompe la coordenada de la simultaneidad y por ende la integración curricular, entendida esta como la tensión entre el todo y las partes (Beane, 2005). Es problemático en tanto comprensión del currículo y por ende de la formación, de la disciplina, de los contenidos, de la didáctica y de la evaluación. Ahora bien, podría pensarse que el desgranamiento permite otras simultaneidades, pero estos usos desbordan la propuesta formativa de la profesión consignada en el plan de estudios. Valdría la pena preguntarse si un profesional es quién ha cursado y aprobado todas las asignaturas

consignados en el plan de estudios o quien ha seguido el trayecto propuesto por la institución, o ambas y otras (habría que sumar la reflexión sobre lo que se enseña que no es contenido explícito y que está declarado en los modelos pedagógicos de las instituciones versus el contenido explícito disciplinar, vía suficiencias y homologaciones).

La *mortalidad académica* se refiere a la no aprobación de cursos por parte de los estudiantes. Aunque no es tan simple como eso. Como indicador implica un análisis, desde lo individual y lo institucional, de los factores relacionales y correlacionales al desempeño académico. Para comenzar, es necesario confrontar el nivel de competencia planeado y exigido en los cursos con el nivel de competencia real de los estudiantes. Implica, además, cruzar con el desempeño académico variables tales como infraestructura física y tecnológica; formación y evaluación de desempeño del profesorado; programación académica, número de créditos matriculados y cantidad de trabajo autónomo; información sociodemográfica disponible, entre otras, y todas estas entre sí. De tal forma que se pueda, además, identificar los factores exógenos al aula y su incidencia en este indicador. Tras la masificación de la educación superior, y su correspondiente cambio de población, habría que preguntarse por el concepto de perfil de ingreso y la homogeneidad de los estudiantes, para comenzar en términos de competencia, como factores que inciden en el desempeño académico.

De los cuatro indicadores el de *bajo rendimiento escolar* es el más complejo de definir. Por un lado, como señalan Melo, Ramos y Hernández (2014), hay una estrecha relación entre los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11, que se presentan finalizando los estudios de nivel secundario, y los resultados de las pruebas Saber Pro, que se presentan al finalizar

los estudios del nivel superior. Quiere decir esto que los resultados de las pruebas Saber 11 son un predictor fiable del futuro desempeño de los estudiantes en el nivel superior (Domingue, 2012). Ahora bien, según Sánchez y Márquez (2012) en el 2000 el 25% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior tuvieron resultados en nivel bajo en las pruebas Saber 11, en el 2009 el porcentaje aumentó a 36%<sup>42</sup>. Vía masificación, cada vez hay más estudiantes con un desempeño académico bajo en la educación superior. También se debe resaltar que Isáziga, Gabalán y Vásquez (2014) dicen que no existe una asociación muy fuerte entre los resultados de las pruebas Saber 11 y las pruebas Saber Pro, por tanto, no hay destino académico, y que las instituciones a través de sus programas de formación podrían generar valor un agregado a sus estudiantes.

Por el otro, las variables más empleadas para aproximarse al rendimiento escolar son los resultados en las evaluaciones en general, incluso son considerados como factores predictivos del desempeño posterior de los estudiantes (Navarro, 2003). Ahora bien, estos resultados, que son la evidencia sobre la que generalmente se sustenta este indicador, están sometidos a amplísimos márgenes de incertidumbre, ya que el proceso evaluativo afecta muy decisivamente a aquello que pretende evaluar. Dicho de otro modo, los profesores, las instituciones y el Estado, y en ese orden el sistema completo, no sólo se equivocan al calificar, sino que contribuyen a que sus prejuicios (los prejuicios, en definitiva, de toda la

---

<sup>42</sup> Según SPADIES estas cifras son distintas y aún más preocupantes. En el 2000 cerca del 39% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior tuvieron resultados bajos en las pruebas Saber 11, en 2009 disminuyó poco más de dos puntos, ubicándose en el 36.8%, tendencia que se ha mantenido hasta 2014. Entre 2004 y 2005 se encuentra su pico más bajo, cerca al 33%. Ahora bien, estos porcentajes deben ser analizados teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes matriculados. Es decir, según SPADIES, en el 2000 entraron 167.895 estudiantes con bajos resultados en las pruebas Saber 11 a la educación superior, en el 2009 ingresaron 675.370 y en 2014 861.386. Cruzar estos datos dan forma y dimensión a esta tragedia.



sociedad) se conviertan en regla y en realidad y a que los estudiantes considerados mediocres terminen efectivamente siéndolo (Alonso Sánchez, Gil Pérez, & Martínez Torregrosa, 1996). La evaluación resulta ser, más que una valoración objetiva y precisa de un desarrollo de las competencias, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas, sociales, y no declaradas, pero con una gran influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y de los mismos docentes dentro y fuera del aula. Alonso, Gil y Martínez señalan también cómo en la búsqueda de garantizar la objetividad de la evaluación, en tanto calificación, es decir, en tanto atributo numérico, se le reduce a lo más fácilmente cuantificable, evitando todo lo que pueda dar lugar a imprecisiones. Esto supone dejar de lado aspectos fundamentales del trabajo desarrollado que, al no ser evaluados, dejan de tener importancia para los estudiantes y para los mismos docentes. Reconocer los amplios márgenes de incertidumbre de la evaluación y sus efectos en la formación implica poner en crítica los fines y los efectos del sistema educativo<sup>43</sup>.

Aun así, conociendo este panorama, las universidades aceptan cada vez más estudiantes con bajos resultados en las pruebas censales que, aparentemente indican, bajos niveles de competencia y mayor vulnerabilidad académica, incluso sabiendo que a menor puntaje en las pruebas Saber 11 mayor es la posibilidad de abandono del sistema educativo. Pero no sólo eso, en términos de sistema educativo, el porcentaje de estudiantes de primer semestre con niveles altos en las pruebas Saber 11 se redujo entre 2000 y 2009 un 10%, pasando del 32.8% al 22,7% (Sánchez & Márquez, 2012). Y los resultados en las pruebas Saber Pro son

---

<sup>43</sup> En términos de Casal, García y Planas (1998), poner en crítica el sistema educativo como causante del fracaso escolar, un fracaso escolar *por* la escuela.

consecuentes. Según la OCDE (2016a), y para 2014, el bajo desempeño entre estudiantes en todas las áreas de la evaluación es lo común. En razonamiento cuantitativo el 70% de los estudiantes obtuvieron una puntuación en el nivel 1 de 3. En las competencias de escritura solo el 45% de los estudiantes demostró niveles aceptables (por encima del nivel 5 de 8). En esa misma línea, es decir, en esta pandemia de bajo rendimiento escolar del sistema educativo colombiano, la deserción en la formación avanzada, medida por primera vez en 2015, es del 51,8% (53% para especializaciones, 47% para maestrías y 27% para doctorados) (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Sí, el bajo rendimiento escolar es una pandemia porque la mayoría de los estudiantes, de los maestros, de las instituciones educativas, de la sociedad en general, no tienen inmunidad contra él. Se instala, se produce y se reproduce a sí mismo.

Para efectos de esta investigación el *bajo rendimiento escolar* se refiere a los resultados académicos asociados a poca fundamentación conceptual y a contenidos de bajo impacto que dificultan el desempeño esperado en el nivel siguiente de la formación. Implica, por un lado, bajos niveles de competencia, y por el otro la (no necesariamente correspondiente) no aprobación o cancelación de cursos.

### **Tercera parte. Diferentes enfoques sobre el Fenómeno del Fracaso Escolar (y del Fracaso Escolar en la educación superior)**

Como ya se ha mencionado, el fenómeno de fracaso escolar es un asunto de Estado y de nación. Aun así, la mirada que sobre éste se haga no puede ser sólo política, también debe

ser sobre la manera como nos vinculamos ideológica, conductual y materialmente. Para esto se deben tener diferentes comprensiones del mismo: psicológicas, económicas, políticas, sociales, biológicas, educativas y pedagógicas. Cada una de estas, como afirma Tinto (1988), aporta una manera de explicar el fenómeno, de dar pistas de su abordaje y de su complejidad, pero ninguna podrá captar la totalidad del mismo. Escudero propone para tal interrogarse:

¿De quién es el fracaso escolar? ¿Qué factores, condiciones, estructuras y dinámicas tienden a provocarlo? ¿Qué dimensiones de la personalidad de los estudiantes toca, o cuáles, del orden escolar y de quienes [sic] dentro del mismo habitan? ¿Quiénes, en determinadas circunstancias, puedan ser sus responsables: estudiantes, familias, entornos sociales, así como también centros escolares y profesores (la organización escolar, el currículo, la enseñanza y la evaluación)? ¿Qué puedan tener que ver con el mismo las políticas educativas, la gestión y administración de la educación o, quizás también las políticas sociales y las realidades económicas y políticas de la exclusión social? (2005, pág. 4)

E invita a:

Ensachar la visión del fracaso escolar tal como sugiere esa serie de interrogantes no es otra cosa que dejar constancia explícita de su complejidad, de la posible existencia de múltiples factores interrelacionados y pertenecientes a distintos planos. Es, a fin de cuentas, renunciar a adoptar ángulos de visión estrecha que prohíban, por ello, tomar en consideración todo lo que merece ser contemplado. Es

cierto, desde luego, que por esa dirección se descartan salidas fáciles o respuestas contundentes. Pero, si el fenómeno que nos ocupa fuera de fácil explicación y actuación, no sería tan persistente como lo es. Se impone, pues, recomponer esquemas y no escamotear la complejidad que ciertamente tienen las realidades de la exclusión educativa y sus efectos indeseables. (pág. 5)

Inicialmente, el objetivo de este apartado del capítulo pretendía presentar diferentes interpretaciones del fenómeno de fracaso escolar que permitiera, tanto al lector como al investigador, comprender el alcance del mismo y promoviera la construcción de unas posturas amplias que fueran más allá de las miradas mono disciplinares. Sin embargo, en el transcurso de esta investigación se ha encontrado que los enfoques sobre este fenómeno se pueden condensar en dos tipos de categorías. Por un lado, las que justifican su intervención sobre el fenómeno desde las condiciones intrínsecas (patológicas) del sujeto. Y por el otro, las que buscan explicar el fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto. Ahora bien, lo presentado no obedece a una postura crítica al respecto sino a poner de manifiesto hallazgos más o menos recurrentes en estos discursos disciplinares respecto del fracaso escolar.

### ***Una intervención del fenómeno desde las condiciones intrínsecas (patológicas) del sujeto***

Es común encontrar en la literatura psicológica, asociado al fenómeno de fracaso escolar, dos tipos de trastornos: los del aprendizaje y los emocionales y de conducta. Ambos se corresponden con una visión que privilegia la individualización y privatización del fenómeno, centrando generalmente la atención, por la naturaleza misma de la disciplina, en el sujeto que fracasa, el estudiante. Esta visión se corresponde, en términos de Burin (1990), con una sociedad medicalizada que anhela, vía la proliferación de nuevas patologías

y dependencias, una tranquilidad recetada a partir de una multitud de servicios terapéuticos (Alonso Fernández, 2003; Moral Jiménez, 2008). Esta situación, esta (socialmente construida) patologización de la vida cotidiana, incrementa las necesidades preventivas que anticipen el trastorno.

Si bien desde finales del siglo XIX y principios del XX en lo educativo se comienzan las primeras exploraciones sobre el fenómeno de fracaso escolar a partir del impacto de los rasgos esenciales de la escuela en los educados; prontamente, y durante mucho tiempo, la sospecha del fenómeno, como explica Terigi (2009), recayó sobre los sujetos en condición de aprendices, una mirada desde un modelo patológico individual del mismo. Terigi afirma que “bajo este modelo patológico individual, en la medida en que se fue produciendo la incorporación de los psicólogos y otros profesionales «psi» a la escuela, su acción se fue sesgando hacia modalidades de intervención centradas en un abordaje de tipo clínico individual” (p. 28). Este tipo de interpretación deja de lado incluso a los maestros y el resto de prácticas escolares, en donde serían evidentes estos “problemas” y concentra su atención en sistemas de detección, diagnóstico y derivación. El fracaso escolar, por tanto, se trata de un sujeto que tiene problemas para responder a las exigencias de su contexto, un sujeto que debe ser excluido y tratado de forma excluyente. Esta mirada no contempla las prácticas escolares, entre muchas, como productoras *per se* de la situación de aprendizaje. Incluso asume el aprendizaje como un asunto del sujeto y no del contexto; al contexto educativo, la escuela, como el ambiente “natural” del aprendizaje; y al sujeto que no responde “adecuadamente” a estas exigencias como un fracasado. Por un lado, asocia este fracaso a trastornos de aprendizaje (¿otra pandemia?) tales como los “déficits”, “retardos

madurativos”, “retrasos intelectuales”, “dificultades de aprendizaje”. Por el otro, a los trastornos emocionales y de conducta, incluso son citados como complicaciones secundarias de los primero en la etiología de los mismos, tales como los trastornos o desórdenes de interiorización, sobrecontrol o ansiedad/retraimiento, cuyas características son descritas en términos de ansiedad, timidez, retraimiento y depresión; y los trastornos o desórdenes de exteriorización, de infracontrol o disocial, cuyas características son descritas en términos de pataletas, desobediencia y destructividad (Jenkins & Oatley, 1998; Mahoney, 1997; Jadue, 2002).

Parece que en la escuela de los estudiantes “normales”, y vía detección, diagnóstico y derivación de todos aquellos que desbordan esta normalidad, las profesiones “psi” centraron su atención en los procesos cognitivos y emocionales individuales (individualización y privatización) y convirtieron en variables las manifestaciones del desarrollo psíquico que son modulaciones o rupturas de lo que se considera “normal” y que son producto de la vida en condiciones de pobreza extrema, de carencias afectivo-familiares y/o de la falta de incentivos para aprender; y que no significan, necesariamente, patologías, pero que condicionan el desempeño académico, la vida.

Es por esto por lo que Terigi afirma que “importa recuperar las perspectivas interaccionistas, sistémicas, situacionales, contextualistas, para producir una crítica teórica –y, con ello, política– al modelo patológico individual del fracaso escolar” (2009, pág. 30). Es importante, en términos de McDermott (2001), declarar que no se está negando que, por diferentes razones, sean cuales sean, algunos niños aprenden más lentamente que otros, es decir, de manera diferente, sino que la escuela, como aparato de control, en su afán

homogeneizador y normalizador, atribuye importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, generando así la idea de discapacidad de aprendizaje. Incluso, afirma que el aula de clase es un contexto creado “para poner en evidencia a los alumnos que no hacen las cosas tan bien como los demás” (pág. 311), para visibilizar las diferencias poniendo en evidencia la discapacidad. Como afirma McDermott, no es negar que los sujetos aprenden en ritmos distintos, sino que el no reconocimiento de esta diferencia homogeniza la mirada y perpetúa la discapacidad de aprendizaje.

En últimas, dice Terigi,

No se trata de minimizar los riesgos en que se encuentra la infancia ni de desconocer las dificultades que encuentran maestros y profesores para enseñar en contextos específicos. Se trata de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos. (2009, págs. 37-38)

Para la presente investigación se desestimaron deliberadamente los modelos de Fishbein y Ajzen (1975), el de Attinasi (1989), y el de Ethington (1990) y que son comunes en la literatura sobre deserción y permanencia, ya que responden a la misma lógica ya planteada.

### ***Una explicación del fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto***

A partir de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo en Europa occidental, comienzan los primeros estudios sobre la educación superior. La mayoría de estos estudios, llevados a

cabo por los gobiernos y que concebían la educación superior como un subconjunto de políticas públicas y no como un asunto de enseñanza y de aprendizaje, se concentraron en estudiar la demanda y la potencial demanda de estudios superiores y las implicaciones en infraestructura y logística del incremento de la matrícula. Estos estudios derivaron en diversas comisiones<sup>44</sup> que comulgaron con la tesis de los aspectos económicos de la educación, más precisamente con la teoría del capital humano (Schultz, 1961, 1962, 1968; Becker, 1962, 1983) que plantea que la educación debe ser concebida como una inversión que hacen las personas para incrementar su dotación de capital humano y que este consumo, más que la compra de bienes capitales, es determinante en el crecimiento económico de los países ya que está relacionado directamente con la productividad. En términos de Neave, la teoría del capital humano argumentaba que “el desarrollo económico sostenido le debía más a las inversiones en educación, en el desarrollo de aptitudes de la población general, que a las inversiones limitadas sólo a elementos de planta, infraestructura y equipos” (2001, pág. 14). A partir de esta teoría se entienden la educación como un factor que permite explicar en gran parte las diferencias en el ingreso per cápita entre países (Briceño, 2011), y se convierte en una gran influencia en los debates sobre el futuro de la educación superior, tanto en las comisiones gubernamentales como en las propias universidades. Su aceptación, en los ámbitos políticos y académicos, incentivaron la idea de la necesidad de una “democratización” de la educación superior y soportaron las

---

<sup>44</sup> Comisiones de la Reforma Universitaria, Suiza, 1959 y 1964; Comisión del Primer Ministro sobre la reforma de la enseñanza superior, Inglaterra, 1961 y 1963; Comité de los 18, Francia, 1966.



políticas públicas de expansión que más adelante se traducirían en masificación<sup>45</sup>.

Pero con la masificación de la educación superior surge, entre otros, un nuevo problema: cambia el tipo de estudiante, aparece el estudiante “mal preparado”, el “no tradicional”. La universidad no estaba preparada para esto. No se había preguntado si este nuevo público requería nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje y nuevos maestros con las competencias necesarias para enfrentar esta nueva realidad. Según Neave, tras la masificación, “las cuestiones que anteriormente se encontraban en el nivel de la escuela pasaron a niveles superiores y progresivos” (2001, pág. 16). Pero no solo eso. Tras la masificación el fracaso escolar se hace cada vez más evidente. Son muchos más los estudiantes que ingresan a la educación superior y, aunque el porcentaje de deserción parece, al menos en el caso de Colombia, el mismo, son muchos más los que “fracasan”. Esta situación deriva en dos escenarios de pensamiento que nutren la investigación sobre la educación superior. Por un lado, el Estado que requiere un aporte directo para la formulación de sus políticas. Por el otro, la misma universidad que busca responder a esta nueva realidad.

Ahora bien, es común encontrar en la literatura económica que la mayoría de los análisis empíricos al respecto, contruidos a partir de los modelos teóricos de Tinto (1975) y Bean (1982) y centrados en la deserción como fenómeno, buscan explicar las razones de un

---

<sup>45</sup> Barro (2001) incluso determinó que por cada año adicional de educación superior la tasa decrecimiento de las economías en países en vía de desarrollo se eleva en casi 0.5 puntos porcentuales. En Colombia, Sánchez, Girón y González (2005) analizaron las tasas de retorno de la educación como un determinante de las decisiones de las personas al formarse y del Estado al formular las políticas públicas en educación. Estimaron que, por cada año de estudio, el ingreso de las personas mejore en aproximadamente el 12.85%. Es importante resaltar que, según Sánchez, Girón y González, la rentabilidad de la educación superior para Colombia es del 17%.

estudiante para abandonar o no una institución universitaria, no los determinantes del éxito y del fracaso escolar. Autores como Booth & Satchell (1995); Cameron & Heckman (1998); Cameron & Taber (2001); Häkkinen & Uusitalo (2003); Porto & Gresia (2004); y Cornwell, Mustard & Sridhar (2006), entre otros, han abordado el problema de manera situada (tiempo y espacio), por lo que su análisis no captura la evolución del “fenómeno”. Por otro lado, y a partir de algunos factores teóricamente propuestos por Tinto y Bean, Willett y Singer (1991), Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot (2001), Desjardins, Ahlburg y MccAll (2001), Giovagnoli (2002), entre otros, tratan de explicar la deserción y la graduación.

De este tipo de análisis se nutre en Colombia el trabajo de Gaviria y Barrientos (2001), investigadores de la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (FEDESARROLLO), en el cual, *grosso modo*, a partir de la base de datos de las pruebas ICFES, estudian los determinantes de la educación secundaria en el país. Y posteriormente SPADIES, del cual ya se habló en el capítulo anterior.

Otro grueso de los análisis empíricos busca explicar el impacto de la escolaridad y de la deserción en la sociedad, en las universidades y las personas (Schultz, 1962; Nelson & Phelps, 1966; Romer, 1990; Benhabib & Spiegel; Temple, 1999; Krueger & Lindahl, 2000). En palabras de Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez:

[...] la pérdida de estudiantes causa a las universidades serios problemas financieros al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos (Tinto, 1989); sin embargo, la deserción estudiantil se torna aún más preocupante ya que ésta puede comprometer

el futuro de un país en el mediano y largo plazo, al ser la acumulación de conocimiento científico y tecnológico uno de los factores determinantes del desarrollo socioeconómico de una nación (2006, pág. 12).

Para el caso de esta investigación, el aporte más significativo de la econometría al respecto son las evidencias de que las causas del fracaso escolar no son lineales sino correlacionales.

## **Capítulo IV (versión a). Lo que la universidad dice de sí misma (ventana de observación 2002 – 2014)**

El objetivo de esta investigación ha sido confrontar lo que la universidad colombiana declara en su producción científica respecto del fenómeno de fracaso escolar con los diferentes enfoques que sobre el mismo se expusieron en el capítulo anterior.

Se rastrearon las evidencias en los libros, artículos y ponencias resultados de proyectos de investigación y en las tesis de maestría y doctorado. Esto quiere decir que se enfocó la búsqueda en la investigación<sup>46</sup>.

Ahora bien, el MEN entiende la investigación como una:

Función sustantiva de la universidad que se refiere al proceso de búsqueda y generación de conocimiento, mediante una actividad intelectual compleja caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados, y la validación y juicio crítico de pares.

La investigación es un proceso social que surge en grupos cercanos, consolidados o en proceso de formación, y se refina en el diálogo y debate con grupos más amplios de la comunidad científica internacional. (2007, pág. 16),

Según el MEN las funciones sustantivas de la universidad son la investigación, la docencia

---

<sup>46</sup> Es de resaltar que esta función de la universidad, la investigación, tiene tradición de, por lo menos, dos siglos. A comienzos del siglo XIX, Wilhelm von Humboldt, en la Universidad de Berlín, proyectó la investigación como un soporte a la academia, cuya finalidad era elevar la calidad de la docencia, haciendo indisoluble investigación y enseñanza.

y la extensión. Las llama *sustantivas* porque son actividades que, en esencia, le corresponden a la universidad y sin las cuales perdería su naturaleza.

Se escogió la ventana de observación 2002 – 2014 ya que, como se expresó en el capítulo 2, en 2002 el MEN puso en marcha dos de las tres herramientas de caracterización a partir del manejo masivo de datos: SPADIES y las Pruebas ECAES - Saber Pro y que, a juicio de este investigador, son herramientas fundamentales para los investigadores en estos asuntos; y 2014 es un rezago del comienzo de esta investigación como se expuso en la Introducción.

Para localizar la información se utilizaron las bases de datos Ebsco, Scopus, Sciece- Direct, E-Libro, Dialnet, Google Académico, UNESCO, Tesoros, BDCOL, Readlyc y Repositorios Institucionales (Universidad Nacional, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad Pontifica Bolivariana, Universidad del Rosario, Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín), utilizando conectores booleanos a partir de los términos: educación superior, fracaso escolar, deserción, rezago, mortalidad y bajo rendimiento académico (se privilegió el “and, y” sobre el “or, o”, con al menos cuatro coincidencias).

Inicialmente, la información fue organizada teniendo en cuenta los siguientes criterios: institución, ciudad, catálogo o base de datos, bibliografía/fuente, biblioteca, colección ubicación/sala, signatura/enlace virtual, tipo de publicación, año, tipo de institución, sector. A estos se añadió después, en el caso de las tesis: maestría en, escuela/facultad/programa. En el caso de los artículos y libros: formación de los investigadores. A ambos: campo disciplinario de la publicación, enfoque. Todo esto con la intención de hallar patrones que

permitan hacer nuevas preguntas. Es decir, sería posible preguntarse, por ejemplo, ¿por qué las instituciones universitarias del sector privado tienen miradas que predominantemente privilegian la privatización e individualización el fenómeno en comparación con las instituciones públicas?, o ¿por qué hay más investigaciones al respecto en el sector privado que en el público?, o ¿por qué hay tan pocos, casi ninguno, pedagogos y educadores hablando del tema? En fin, preguntas así.

El asunto es que no se encontró nada. La búsqueda no arrojó ningún archivo, ningún enlace, ningún resultado. El vacío es desconcertante. ¿Cómo es posible que ante la abultada evidencia documental, y obviamente vivencial, el día a día en los salones, las cafeterías y los corredores, los docentes investigadores de las instituciones de educación superior del país y las instituciones de educación superior del país, encargados de construir nuevos conocimientos que aseguren la calidad de la enseñanza y de formar el capital humano que asegure el desarrollo científico, tecnológico y económico de todos, que permitirá salir de este bucle interminable de pobreza, de ignorancia, de rezago en ciencia y tecnología, no se hayan preguntado nada? En estas dimensiones, el fracaso escolar representa millones de sueños rotos, millones de corazones rotos, millones de economías familiares afectadas, un talento humano poco formado con las implicaciones políticas, entre otras muchas, que eso representa, una escasa redistribución si bien no de la riqueza sí del salario y la perpetuación de la condición obrera de la clase obrera<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Para contrastar se hace la misma búsqueda, pero ya no referida a educación superior y al fenómeno de fracaso escolar, esta vez solo sobre educación básica y media. La diferencia es abrumadora. Parece que en la educación superior se sabe mucho de los otros. Tampoco es de extrañar.

## **Capítulo IV (versión b). Lo que la universidad dice de sí misma (ventana de observación 2002 – 2014)**

El objetivo de esta investigación ha sido confrontar lo que la universidad colombiana declara en su producción científica respecto del fenómeno de fracaso escolar con los diferentes enfoques que sobre el mismo se expusieron en el capítulo anterior.

Se rastrearon las evidencias en los libros, artículos y ponencias resultados de proyectos de investigación y en las tesis de maestría y doctorado. Esto quiere decir que se enfocó la búsqueda en la investigación<sup>48</sup>.

Ahora bien, el MEN entiende la investigación como una:

Función sustantiva de la universidad que se refiere al proceso de búsqueda y generación de conocimiento, mediante una actividad intelectual compleja caracterizada por la creatividad del acto, la innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados, y la validación y juicio crítico de pares.

La investigación es un proceso social que surge en grupos cercanos, consolidados o en proceso de formación, y se refina en el diálogo y debate con grupos más amplios de la comunidad científica internacional. (2007, pág. 16),

Según el MEN las funciones sustantivas de la universidad son la investigación, la docencia

---

<sup>48</sup> Es de resaltar que esta función de la universidad, la investigación, tiene tradición de, por lo menos, dos siglos. A comienzos del siglo XIX, Wilhelm von Humboldt, en la Universidad de Berlín, proyectó la investigación como un soporte a la academia, cuya finalidad era elevar la calidad de la docencia, haciendo indisoluble investigación y enseñanza.

y la extensión. Las llama *sustantivas* porque son actividades que, en esencia, le corresponden a la universidad y sin las cuales perdería su naturaleza.

Se escogió la ventana de observación 2002 – 2014 ya que, como se expresó en el capítulo 2, en 2002 el MEN puso en marcha dos de las tres herramientas de caracterización a partir del manejo masivo de datos: SPADIES y las Pruebas ECAES - Saber Pro y que, a juicio de este investigador, son herramientas fundamentales para los investigadores en estos asuntos; y 2014 es un rezago del comienzo de esta investigación como se expuso en la Introducción.

Para localizar la información se utilizaron las bases de datos Ebsco, Scopus, Sciece- Direct, E-Libro, Dialnet, Google Académico, UNESCO, Tesauros, BDCOL, Readlyc y Repositorios Institucionales (Universidad Nacional, Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia, Universidad Pontifica Bolivariana, Universidad del Rosario, Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín), utilizando conectores booleanos a partir de los términos: educación superior, fracaso escolar, deserción, rezago, mortalidad y bajo rendimiento académico (se privilegió el “or, o” sobre el “and, y”).

Inicialmente, la información fue organizada teniendo en cuenta los siguientes criterios: institución, ciudad, catálogo o base de datos, bibliografía/fuente, biblioteca, colección ubicación/sala, signatura/enlace virtual, tipo de publicación, año, tipo de institución, sector. A estos se añadió después, en el caso de las tesis: maestría en, escuela/facultad/programa. En el caso de los artículos y libros: formación de los investigadores. A ambos: campo disciplinario de la publicación, enfoque. Todo esto con la intención de hallar patrones que permitan hacer nuevas preguntas. Es decir, sería posible preguntarse, por ejemplo, ¿por qué



las instituciones universitarias del sector privado tienen miradas que predominantemente privilegian la privatización e individualización el fenómeno en comparación con las instituciones públicas?, o ¿por qué hay más investigaciones al respecto en el sector privado que en el público?, o ¿por qué hay tan pocos, casi ninguno, pedagogos y educadores hablando del tema? En fin, preguntas así.

Esto fue lo hallado:

Siete tesis de maestría y ninguna de doctorado (Guzmán, 2009; García, González, & Talero, 2010; Loaiza, C. & Agudelo, J., 2012; Linares & Quintero, 2013; Escobar & Orduz, 2013; Ramírez & Vélez, 2010; Durán, 2014) (ver anexo 1). Tres en educación, tres en ciencias económicas y administrativas y una en psicología. Todas en universidades privadas. Cinco en universidades de Bogotá y el resto en Medellín. Cuatro pertenecen a trabajos de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, dos de la Universidad de Medellín y el último de Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Aunque son tres campos disciplinares distintos, todas dan explicación o parten de una explicación del fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto. Ninguno de los autores está inscrito en el Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe (CvLAC), que hace parte de la plataforma de la Red Internacional de Fuentes de Información y Conocimiento para la gestión de la Ciencia, Tecnología e Innovación (ScienTI), en la cual el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) registra, organiza y evalúa a las instituciones, grupos y personas que participan en actividades de investigación, tanto de carácter público como privado, académico o del sector productivo. *Strictu sensu*, al ser tesis de maestría son investigaciones, también *strictu sensu*, no están hechas por

investigadores universitarios como tal. Es de resaltar que solo en Medellín, durante la ventana de observación, se ofertaron quince programas de maestría y un doctorado en educación<sup>49</sup>. Todas las “investigaciones” fueron producidas entre 2009 y 2014.

Dieciocho artículos producto de investigaciones (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2004; Peralta, Ramírez, & Castaño, 2006; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2008; Rojas & González, 2008; Pineda & Pedraza, 2009; Caballero, Hederich & Palacio, 2010; Cardona, Ramírez & Tamayo, 2011; Pineda, Pedraza & Moreno, 2011; Patiño & Cardona, 2012; Sánchez & Márquez, 2012; Ramírez & Manzano, 2012; Erazo, 2012; Barragán & Patiño, 2013; Vélez & López, 2014; Valencia, Pareja & Montoya, 2014; Zárate & Mantilla, 2014; Pineda y otros, 2014; Rodríguez, Ariza & Ramos, 2014) (ver anexo 2). Siete publicados en revistas de educación, cinco en ciencias económicas y administrativas, cuatro en psicología, uno en investigación y el último en una revista de ciencia, artes y humanidades. Hay que señalar que de los siete artículos en revistas de educación, tres pertenecen a investigadores con formaciones distintas a ese campo disciplinar<sup>50</sup> y una es

---

<sup>49</sup> Universidad San Buenaventura, Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación: Desarrollo Humano; Universidad de Medellín, Maestría en Educación; Universidad Cooperativa de Colombia, Maestría en Psicología de la Educación; Universidad Católica del Norte, Maestría en Educación; Universidad Pontificia Bolivariana, Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas (English emphasis, énfasis Español), Maestría en Educación (énfasis Maestro: Pensamiento-Formación, énfasis Enseñanza en Ambientes Virtuales), Maestría en Psicopedagogía; Universidad de Antioquia, Doctorado en Educación, Maestría en Estudios en Infancias, Maestría en Educación - Investigación (Medellín y regiones), Maestría en Educación - Profundización (Medellín y Regiones), Maestría en Educación en Ciencias Naturales; Universidad Autónoma Latinoamericana, Maestría en Educación y Derechos Humanos; Universidad Minuto de Dios, Maestría en Educación; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

<sup>50</sup> *Estrategias para vencer la deserción universitaria* (Vélez & López, 2014), dos autores: 1, Psicología con PhD en Filosofía y 2, Comunicación con Master en Evaluación del Impacto Ambiental; *Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa* (Rojas & González, 2008), dos autores: 1, Sociología, Magister en salud pública y PhD en Ciencias Sociales y 2, Psicóloga; *Calidad institucional y rendimiento académico* (Rodríguez, Ariza, & Ramos, 2014), tres autores: 1, Economía

una investigación conjunta entre educación y economía<sup>51</sup>. Las otras tres pertenecen a investigaciones lideradas por la PhD Clelia Pineda Báez (Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes, 2009; Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano, 2014; Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente, 2011). Trece publicados por revistas que pertenecen a instituciones privadas (once en universidades y dos en fundaciones universitarias) y el resto a instituciones públicas (tres internacionales y una nacional). Las tres publicaciones en revistas internacionales son hechas por autores que trabajan para instituciones privadas. Siete en instituciones de Bogotá, tres de Barranquilla, tres en Medellín, dos cerca de Medellín (Caldas y Santa Rosa de Osos), una en Concepción, Chile, otra en Ciudad de México, México y la última en Valencia, España. Los dos artículos publicados en universidades públicas en Colombia fueron escritos por los mismos autores (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez), en la Universidad de Antioquia. Tres de las investigaciones publicadas en revistas de psicología y una en una revista de educación, justifican su intervención sobre el fenómeno desde las condiciones intrínsecas (patológicas) del sujeto. Trece investigaciones dan explicación o parten de una explicación del fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto. Una es una revisión. Catorce son escritas entre el 2009 y el 2014. Once están concentrados en la deserción (y sus espejos: retención y permanencia) como problemática y cuatro en el rendimiento académico. Y tiene sentido,

---

y PhD Ciencias Sociales; 2, Economía y Magíster en Economía; 3, Economía, Magíster en Dirección y Gerencia Pública y PhD Economía, sociología y política agraria).

<sup>51</sup> *La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria* (Zárate & Mantilla, 2014), dos autores: Trabajo Social y Magíster en Evaluación en Educación y 2, Economía.

debe ser el impacto de SPADIES en los enfoques que los investigadores usan para explicar el fenómeno.

Un libro (Restrepo, Posso, & Hurtado, 2013) (ver anexo 3). Publicado por una universidad privada. Con un enfoque que da explicación o parte de una explicación del fenómeno cruzando variables exógenas al sujeto.

No deja de sorprender que no haya más trabajos investigativos al respecto, sobre todo teniendo en cuenta que, comenzando la ventana de observación, Misas (2004), tocando temas tangenciales a estos asuntos, publicó un libro fundamental para la educación superior en el país y, por supuesto, para sus investigadores: *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo.*

## **Capítulo V. Verdades de Perogrullo (a manera de conclusiones y (no) de recomendaciones)**

La diversidad de grupos culturales y sociales distintos, con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones es y ha sido una característica del mundo latinoamericano. La multietnia, la multireligiosidad, la multiculturalidad, la multiclase, ha estado y aún está presente en la historia de América Latina. Sin embargo, la tendencia ha sido negar la diversidad, homogenizarla, fragmentarla, marginarla, diseminarla, invisibilizarla. En nombre del orden, de la unidad nacional, de los afanes “modernizantes” y “civilizadores”, no sólo se ha negado y rechazado la diversidad sino que se la ha combatido y censurado. (Magendzo, 2006)

Desde que se comenzó a pensar en esta investigación se tomó la determinación de utilizar, como motivo en la narración, la dialéctica negativa. Pero para esto se deben tener por lo menos dos conceptos a contrastar. Por un lado, se suponen unos objetivos nobles, ideales, trazados para la educación en general en Colombia y para la educación superior específicamente. Por el otro, unas realidades desde la gestión educativa y los pactos pedagógicos. Explicar cómo el primero no se podría llevar a cabo si no se comprendía e intervenía el segundo. Así: no se logrará A si no se comprende e interviene B.

Pero esta idea se sumó a la lista de las muchas cosas imposibles en esta investigación.

El primer concepto no está delimitado. Si bien las funciones sustantivas de la universidad

permanecen, los ideales que supuestamente alentaron la masificación (las teorías del capital humano y el impacto de la educación en el desarrollo científico, tecnológico, social y económico del país) se fueron desvaneciendo en las lógicas de mercado. Se transformó la universidad en una empresa educativa que mide su eficiencia en términos de graduación. Esta es una de las razones por las cuales se invisibiliza el fenómeno de fracaso escolar y sólo aparece el relato de la deserción, aislado, circunstancial, no sistémico. A juicio de este investigador, igual pasa con el docente universitario, pero eso será motivo de otra investigación.

Desde el Frente Nacional hasta nuestros días, y a la manera de un oligopolio, los intereses privados, que pareciera que no comprenden la universidad como un medio sino como un fin, han decidido el destino de la educación superior en el país, incidiendo en decretos y leyes, incluso en la Constitución de 1991, para asegurar su expansión y permanencia en el “negocio”. Queda una pregunta en el aire. ¿Los intereses privados no extenderán también sus largos brazos hacia la educación básica y media para perpetuar este estado de las cosas? Parece una tonta teoría de conspiración.

Hace cincuenta años comenzó el proceso de masificación de la educación superior en Colombia y aún sus efectos emocionales, políticos, económicos, sociales, educativos y pedagógicos no han sido estudiados en profundidad. Cada semestre llegan miles y miles de chicos mal preparados a la universidad, con la promesa de la movilidad social, de superar la condición obrera de sus padres, porque los bastantes son los pobres, a sabiendas de que van a fracasar. ¿Qué impacto tiene esto en la salud emocional de un país?, ¿y en la democracia?, ¿y en la economía?, ¿y en la sociedad?, ¿y la administración educativa?, ¿y en

las aulas de clase?

Hay algo que es profundo y sistémico. Es decir, hay algo que está conectado a la forma como construimos sociedad, ideológica, conductual y materialmente. La percepción hay que gestionarla con tanto o mayor ahínco que la realidad. Según la OCDE (2015), en la última década en Colombia el 40% de las personas entre 25 y 34 años ha obtenido un título de bachiller o de educación postsecundaria no universitaria, más del doble comparado con las personas entre 55 y 64 años que llegan al 16%. Según los datos de la encuesta de hogares del Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales (CEDLAS, 2017), las personas que después de terminar su educación básica secundaria continúan sus estudios tienen mejores salarios y una mayor posibilidad de ser empleados en la economía formal que aquellos que no obtuvieron un título de bachiller. Sin embargo, según la OCDE (2015), la diferencia en las tasas de empleo entre las personas, entre 25 y 30 años en el país, que han concluido sus estudios de bachiller o de educación postsecundaria no universitaria y las que no han terminado el bachillerato es solo del 3% (76% contra 73%). Parece que ser bachiller o terminar estudios de educación postsecundaria no universitaria no significa una mayor empleabilidad. Según el Banco Mundial (2008) algunos estudios han identificado que el costo de la oportunidad de trabajar, la baja calidad de la educación y poca relevancia de los aprendizajes son factores relevantes que alientan la deserción. A esto se enfrentan, entre otras, los que fracasan en la educación superior. ¿Cómo se llevará a cuentas la responsabilidad de no lograr un futuro mejor y de estar, en últimas, en las mismas condiciones laborales que otros que no participaron de los efectos “liberadores” de la educación?

Aunque la tasa de tránsito inmediato de la educación media a la superior es del 38%, la tasa de cobertura de la educación superior viene creciendo paulatinamente. En 2016 es del 51,5% (Departamento Nacional de Planeación, (sf); Ministerio de Educación Nacional, 2017). Según los informes gubernamentales, después de cincuenta años, Colombia está en la “posmasificación”. Y ese poco más del 13.5% (301.628 personas), confirma la tesis Neave (2001), la universidad ya no es exclusivamente un lugar para formar a la juventud. Esto quiere decir que, probablemente, los estudiantes de la educación superior en el país no solo sean, en su mayoría, chicas y chicos, hijas e hijos de la clase obrera, mal preparados, camino al fracaso. Es probable que también sean los obreros, las madres y los padres que sueñan con un futuro mejor para sus hijos. Pearl Jam en el *Vitalogy*, su tercer álbum, tiene una canción dedicada a la comercialización de la juventud y de sus sueños. Se llama *Not for you*<sup>52</sup>.

En resumidas cuentas, sea como sea, la OCDE dice que “romper este ciclo de baja calidad de la educación y retribuciones limitadas del mercado laboral requerirá esfuerzos coordinados para estimular la oferta, la demanda y el uso de competencias en la fuerza laboral” (2016, pág. 33). Esto implicará discutir qué espera la sociedad de un egresado de la educación superior, cuál es su rol. Históricamente, la universidad ha tenido como función, entre otras, la formación de los cuadros de poder. ¿Cómo funciona esto es un país que tiene poco más del 4,7% de su población (2.234.285 personas) cursando estudios de pregrado y

---

<sup>52</sup> All that's sacred comes from youth  
Dedications, naive and true  
With no power, nothing to do  
I still remember, why don't you?  
Don't you (Abbruzzese, Ament, Gossard, McCready, & Vedder, 1995)



3,2% de su población graduados de programas técnicos, tecnológicos y profesionales entre 2010 y 2015 (1.518.185 personas)? (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Sí, la universidad está un momento crucial de su historia, ahora es cuando debe redefinir sus propios límites y sus alcances. Se encuentra en medio de una confrontación entre su pasado, como centro de pensamiento, y su presente, como empresa (a veces sí y a veces no) educativa (Pardo, 2013).

El segundo concepto, la gestión educativa y los pactos pedagógicos, deben partir de un conocimiento detallado de la población. Tal vez si la universidad hubiera heredado, junto con los “males”, las “bondades” de la educación básica y media, sabría lo importante que es conocer a cada una de las personas que pasan por sus aulas. Hoy, parece que esta tarea fue dejada en manos de los sistemas de información y estos, por robustos que sean, no pueden dar cuenta de la realidad.

Si bien SPADIES ha hecho una gran labor, depende en gran medida de la calidad del dato de los sistemas de información de las instituciones. Aunque concentrados en la deserción y por medio de un enfoque predominantemente econométrico, han encontrado patrones que permiten determinar las características de los estudiantes con potencial riesgo de abandono del sistema educativo. A la manera de un sistema de alertas tempranas. Pareciera que es tan simple como que las instituciones de educación superior, a partir de la misma ecuación o similares, pudieran realizar sus propios y contextuales estudios y así desarrollar estrategias de intervención. Pero no es tan simple.

Bien podría pensarse que el fracaso escolar en la educación superior obedece simplemente

al fracaso escolar en la educación básica y media. Si bien están claramente relacionados, no se puede reducir el fenómeno a esto. No se trata de los malos estudiantes, con malos resultados en las pruebas censales, formados por malos maestros, que hacen que el país tenga una mala educación. O de las malas políticas educativas que exigen, a cualquier precio, maestros que terminan siendo malos por la urgencia y que forman malos estudiantes. O de esos malos maestros que encuentran en la educación una posibilidad de empleo y la toman debido a las malas políticas educativas y que terminan formando malos estudiantes que tienen malos resultados en las pruebas censales y que redundan en una mala calidad de la educación. Y no reconocerlo es un despropósito.

El fracaso escolar está instalado en el ADN del sistema educativo. Comienza, por ejemplo, con la falta de alimentos (y la mala nutrición y el hambre). Martínez y Fernández lo sintetizan así:

Los efectos de la desnutrición en el desempeño escolar de una persona se pueden resumir en el resultado que muestran cinco indicadores:

- a. Rendimiento: promedio de notas menor al de los no desnutridos.
- b. Repitencia: pérdida de uno o más años producto del bajo rendimiento.
- c. Deserción: salida del sistema educativo de manera definitiva o parcial (congelamiento) antes del término del proceso.
- d. Rezago: mayor edad que la correspondiente al grado que cursa el educando. Esta puede ser resultado de haber ingresado tardíamente a la escuela (por problemas de cobertura, acceso, inmadurez, falta de recursos), por repitencia o por congelamiento del proceso durante algún período.

e. Nivel de escolaridad: menor cantidad de grados y ciclos aprobados. (2006, pág. 53)

Una (no) feliz coincidencia.

Así que no es posible hablar de éxito escolar (el espejo del fracaso) si no se habla primero de seguridad alimentaria. Según la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (Resumen ejecutivo ENSIN 2010, 2010), el 42,7% de los colombianos está en situación de inseguridad alimentaria (27,9% inseguridad leve, 11,9% inseguridad moderada, 3% inseguridad severa). El 61% de las personas están en SISBEN 1 y desciende gradualmente hasta el 27,8% en SISBEN 4 o más. Pero dice más. Dice que uno de cada seis niños y adolescente presenta sobrepeso u obesidad y descubre una relación entre esto y la educación superior. El 26,8% de las madres con estudios superiores tienen hijos en esta condición.

Pero este es solo un tema correlacional. Nada garantiza que personas mejor alimentadas tengan mayor éxito escolar. Al contrario, sí es claro. Esta es sólo una variable. Lo complejo es que parece que esa pregunta tampoco se la ha hecho la educación superior. Es decir, parece que no existen investigaciones que relacionen hábitos alimenticios y los indicadores de fracaso escolar. O salud, en general, nada muy complejo, y los indicadores de fracaso escolar. O procesos de socialización y los indicadores de fracaso escolar. Cosas así. En fin.

Otro asunto de la gestión educativa es la no comprensión del fenómeno de fracaso escolar como un todo sino como un problema (la deserción) que presenta unos síntomas (rezago, mortalidad académica y bajo rendimiento escolar). Esta desarticulación de los elementos,

esta no visión de conjunto, significa que las posibles intervenciones no son sistémicas, complejas, sino puntuales, efectistas. La deserción, *per se*, no indica nada más que a sí misma. Los determinantes que SPADIES ha sintetizado, a partir de la literatura y de sus propios cruces de variables, terminan desbordando los límites propios de la universidad y haciendo inaprensible para éstas el problema. Por ejemplo, si bien la calidad y la percepción de la calidad de las instituciones educativas, como factor determinante en la deserción por motivos académicos, están dentro de sus límites de actuación, la situación económica del país no. O el nivel de estudios de la madre o la dependencia económica o las expectativas no satisfechas o el tipo de colegio o el embarazo de las estudiantes. En este estado de las cosas, en esta posmasificación, la mayoría de las universidades privadas del país (¿afortunadamente?) ya no pueden darse el lujo de hacer una selección minuciosa de sus aspirantes y estudiantes. Así que reciben esta nada homogénea masa, esa es la palabra, masa, de personas.

Tanto los ideales que impulsaron la masificación como la gestión educativa de esta realidad, los dos conceptos mencionados al principio de este capítulo, no están aislados, hacen parte de un entramado complejo que se llama sistema educativo. Parece obvio ¿no?

La promesa de una educación permanente, a través de los currículos por competencias que se supone hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, está rota. Es, por ahora, solo entelequia tecnocrática. No solo los estudiantes de la educación básica y media, frente a los estándares, tienen un bajo nivel de competencia, los estudiantes universitarios, a lo largo de su carrera, también lo tienen. Y este es un problema de nadie. No sólo se gradúan estudiantes de la educación media que no tienen ventajas competitivas en términos

laborales con los que no se graduaron. Se gradúan estudiantes de la educación superior que no tienen las competencias necesarias para continuar sus estudios de formación avanzada. Por cada 100 chicos y chicas que son matriculados en primero de primaria se gradúan 51 del bachillerato, van a las instituciones de educación superior 19 y se gradúan 10, no se sabe cuántos de estos van a cursar luego especializaciones y maestrías, pero sí se sabe que solo se graduarán la mitad y de los que cursan doctorado un poco más (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Si no se discuten los objetivos de la educación, esta pandemia nunca acabará.

Otra cosa es que éste sea el estado ideal. ¿Qué tal si la economía y la política del país no soportan un mayor éxito académico?, ¿qué tal que, si para mantener esta realidad, se necesite un capital humano que ha fracasado en sus aspiraciones y que, vía privatización e individualización de la “culpa”, esto es, vía patologización y medicalización, cargue a cuentas con el peso de poder no ser más?, ¿qué tal si es un destino?

En esto la OCDE es tajante:

La desventaja socioeconómica está estrechamente interconectada con muchas de las características de estudiantes y escuelas que se asocian al rendimiento. Aunque el mal rendimiento en la escuela no provenga automáticamente de la desventaja, el estatus socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas parece ejercer una gran influencia en los resultados del aprendizaje. Bien debido a que las familias privilegiadas están mejor capacitadas para reforzar y acentuar los efectos de la escuela; bien porque los estudiantes de las familias privilegiadas asisten a escuelas

de mayor calidad; o simplemente porque las escuelas están mejor equipadas para educar y formar a los jóvenes de un origen privilegiado; en muchos países, las escuelas tienden a reproducir los patrones existentes de ventaja socioeconómica, en lugar de crear una distribución más equitativa de oportunidades y resultados de aprendizaje. (2014, pág. 13)

Parece un destino. En la década del 60 Bourdieu y Passeron (2005) afirmaban que de la misma manera como las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento, es decir su ideología, favorecen a los que ya poseen capital económico, las instituciones educativas están ordenadas para favorecer a aquellos estudiantes que ya poseen capital cultural. Pero no se refieren a la escuela como edificio, al igual que la OCDE. Se refieren a la escuela como sistema educativo. El problema es comprender esta afirmación literalmente, ideológicamente, ya que de esta manera se legitima la estructura excluyente de la escuela, naturalizando lo que de entrada solo es una distracción de la forma sobre el sentido. La escuela, como edificio, no favorece a los chicos que poseen el capital cultural, no, la escuela, como sistema, legitima esa forma de pensar que declara que hay “un” capital cultural y que este se posee o no. ¿O sí?

Así que, en este panorama, en este estado de las cosas, en esta realidad, una investigación como esta solo puede concluir verdades de Perogrullo.

## **Bibliografía**

Acevedo Tarazona, Á., & Villabona Ardila, J. (2015). El cogobierno en la Universidad de Antioquia, 1970-1973: “una victoria del movimiento estudiantil y profesoral”. *Revista Historia y Espacio*, 11(44).

Alonso Fernández, F. (2003). *Las nuevas adicciones*. Madrid: Tea.

Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D., & Martínez Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela* (30), 15-26.

Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.

Atcon, R. (1961). La Universidad Latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina. *Revista Eco*.

Attinasi, L. C. (mayo-junio de 1989). Getting In: Mexican Americans' Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *Journal of Higher Education*, 60(3), 247-77.

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma*. Washington, DC, Estados Unidos: Editorial Gente Nueva.

Banco Mundial. (2008). *La calidad de la educación en Colombia*. Washington D. C: Banco

Mundial.

Barragán, D., & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, IX (16), 55-66.

Barro, J. (2001). Human Capital and Growth. The American Economic Review. Papers and Proceedings of the Hundred, 91(2), 12-17.

Bean, J. (1982). Student Attrition, Intentions and Confidence: Interaction effects in a path model. Research in Higher Education. (17), 291-320.

Beane, J. A. (2005). La integración del curriculum. Madrid: Morata.

Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. The Journal of Political Economy (10), 9-49.

Becker, G. (1983). El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid: Alianza.

Benhabib, J., & Spiegel, M. (s.f.). The Role of Human Capital in Economic Development Evidence from Aggregate Cross-country Data. Journal of Monetary Economics (34), 143-173.

Berger, J. B., & Lyon, S. (2005). Past to present: A Historical look at Retention. En A. (. Seldman, College Student Retention: Formula for Student Success (págs. 1-29). American council on education y preager press.



Blondeau, O., Whiteford, N. D., Verce, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., . . .

Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Bocanegra, H. (enero-junio de 2011). Las reformas legales a la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política. *Verba Iuris*, 11-39.

Booth, A., & Satchell, S. (1995). The Hazards of Doing a PhD: An Analysis of Completion and Withdrawal Rates of British PhD Students in the 1980s. *Journal of the Royal Statistical Society(A158)*, 297-318.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Distribuciones Fontamara, S. A.

Braier, L. O. (2000). Desnutrición infantil y aprendizaje escolar. *La Educación* (134-135).

Briceño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-59.

Burin, M. (1990). *La tranquilidad recetada*. Buenos Aires: Paidós.

Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.

Cameron, S., & Heckman, J. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political*

Economy (106), 262-333.

Cameron, S., & Taber, C. (2001). Estimation of Education Borrowing Constraint using Returns Schooling. (W7761). NBER Working Paper.

Cardona, B., Ramírez, M., & Tamayo, M. (2011). El estudiante recién llegado en el escenario universitario. Revista Lasallista de investigación, 8(2), 75-88.

Casal, J., García, M., & Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. Revista de Educación (317), 301-317.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (enero - junio de 2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. Lecturas de Economía (60), 39-65.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (enero-abril de 2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. Revista de Educación (345), 255-280.

Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (Julio-diciembre de 2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de Economía (65), 9-36.

CEDLAS. (2017). Educación #1496160514234-653d20ce-fea6. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de CEDLAS:

<http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/wp/en/estadisticas/sedlac/estadisticas/>

Cornwell, C., Mustard, D., & Sridhar, D. (2006). The Enrollment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia's HOPE Scholarship. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 761-785.

Dagenais, M., Montmarquette, C., & Viennot-Briot, N. (noviembre de 2001). Dropout, School Performance and Working while in School: An Econometric Model with Heterogeneous Groups. Montreal: CIRANO, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.

Decreto Legislativo N° 580 de 1971. (14 de mayo de 1971). *Diario Oficial* 33313.

Decreto N° 3156 de 1968. (22 de enero de 1969). *Diario Oficial* 32691.

Decreto N° 80 de 1980. (26 de febrero de 1980). *Diario Oficial* N° 35.465.

Decreto N° 80 de 1980. (26 de febrero de 1980). *Diario Oficial* N° 35465.

Decreto N° 81 de 1980. (27 de febrero de 1980). *Diario Oficial* N° 35.466.

Decreto N° 81 de 1980. (27 de febrero de 1980). *Diario Oficial* N° 35466.

Decreto N°1227 de 1989. (13 de julio de 1989). *Diario Oficial* N° 38.855.

Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire, & A. (. Treacher, *Lines of narrative* (págs. xi-xiii). Londres: Routledge.

Departamento Nacional de Planeación. ((sf)). Educación superior [educacion-superior.aspx](#).

Recuperado el 23 de 03 de 2017, de Departamento Nacional de Planeación:

<https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/Paginas/educacion-superior.aspx>

Desjardins, S., Ahlburg, D., & MccAll, B. (2001). Simulating the Longitudinal Effects of Changes in Financial Aid on Student Departure from College. *Journal of Human Resources* (37), 653-679.

Dirección Nacional de Bienestar Universitario. (2007). Cuestión de supervivencia: deserción, graduación y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Domingue, B. (2012). Measuring effects of Colombian postsecondary institutions on Student learning. Documento presentado en el Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación, organizado por el ICFES. Bogotá.

Durán, A. (2014). Procesos de cambio en situaciones de fracaso escolar, mediante la intervención desde el enfoque sistémico. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

El Espectador. (25 de abril de 1971). 60 mil estudiantes fuera de las aulas. *El Espectador*.

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). Docentes por nivel de formación y dedicación. Recuperado el 15 de 11 de 2015, de El Observatorio de la Universidad Colombiana:

[http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=285&Itemid](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=285&Itemid)

d=86

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). Estudiantes, por sexo, matriculados en las IES colombianas. Recuperado el 15 de 11 de 2015, de El Observatorio de la Universidad Colombiana:

[http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=280&Itemid=90](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=280&Itemid=90)

El Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). Un docente por cada 28 estudiantes es el promedio en la educación superior colombiana. Recuperado el 15 de 11 de 2015, de El Observatorio de la Universidad Colombiana:

[http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3582:-un-docente-por-cada-28-estudiantes-es-el-promedio-en-la-educacion-superior-colombiana&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3582:-un-docente-por-cada-28-estudiantes-es-el-promedio-en-la-educacion-superior-colombiana&catid=16:noticias&Itemid=198)

Erazo, O. (octubre-marzo de 2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.

Escobar, S., & Orduz, M. (2013). Determinantes de la calidad de la educación superior en Colombia. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación* (30), 39-62.

Estefanía, J. L. (1989). El fracaso escolar: Punta del Iceberg del Sistema Educativo. *Revista de Ciencias de la Educación* (138), 33-46.

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269.

Fajardo, A., Ibañez, E., & Saad, C. (2007). Permanencia y deserción de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad del Bosque desde el segundo período académico de 2011 hasta el primer período académico de 2006. Bogotá, D.C. *Revista colombiana de enfermería*, 2(2), 67-76.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.

Franco, A. (julio de 1988). Transformación académica de la universidad colombiana. *Revista Educación y Cultura* (15).

García Márquez, G. (1978). El ahogado más hermoso del mundo. En G. García Márquez, *Todos los cuentos*. Barcelona.

García, S., González, L., & Talero, L. (2010). Análisis de las necesidades del estudiante en la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, dos perspectivas. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad del Rosario.

Gaviria, A., & Barrientos, J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá: Dirección de Estudios

Económicos.

Giovagnoli, P. (marzo de 2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo (37).

Gómez, H. (abril de 1975). El Desempleo Urbano: Raíces, tendencias e Implicaciones. COYUNTURA ECONOMICA, 103-121.

González Barbera, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento en educación secundaria. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

González, D., & Bravo, M. (. (2009). Retraimiento Poblacional en Educación Superior. Ingreso, mortalidad académica y deserción. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Gordillo, E., & Polanco, J. (1970). Deserción Estudiantil: Análisis Cuantitativo. Bogotá: Oficina de Planeación, División de Programación Económica, Universidad Nacional de Colombia.

Guzmán Tovar, C., Serna, C., & Hoyos, D. F. (enero-junio de 2012). Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación. Panorama, 6(10), 33-54.

Guzmán, S. (2009). Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Hagedorn, L. (2005). How to define Retention: a new look at an old. En A. (. Seldman, College Student Retention: Formula for Student Success (págs. 89-105). American council

on education y praeger publishers.

Häkkinen, L., & Uusitalo, R. (2003). The Effect of a Student Aid Reform on Graduation: A Duration Analysis. (8). Department of Economics, Uppsala University.

Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar. BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa (Nº3), 19-27.

Helg, A. (1989a). La Educación en Colombia, 1946 -1957. En Á. Tirado Mejía, Nueva Historia de Colombia (Vol. IV). Bogotá: Editorial Planeta.

Helg, A. (1989b). La Educación en Colombia, 1958 -1980. En Á. Tirado Mejía, Nueva Historia de Colombia (Vol. IV). Bogotá: Editorial Planeta.

Hernández Ruiz, S. y. (1982). Fracazos Escolares. Madrid: Escuela Española.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación (17), 91-108.

ICFES. (1970). Educación superior en Colombia: documentos básicos para su planeamiento (Vol. 2). Bogotá: Imprenta Nacional.

ICFES. (2010). Resultados Pruebas Saber 5 y 9, 2009. Resultados Nacionales, Resumen Ejecutivo. Bogotá: ICFES.

IESALC - UNESCO. (2012). La Educación Superior en Colombia. Bogotá: IESALC.

Isáziga, C., Gabalán, J., & Vásquez, F. (2014). La intervención académica en la



construcción de una sociedad con calidad: análisis del valor agregado en el proceso formativo colombiano. *Hallazgos*, 11(22), 359-384.

Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV (1), 35-45.

Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos* (28), 193-204.

Jenkins, J., & Oatley, K. (1998). The development of emotion. Schemas in children. En W. Flack, & J. Laird, *Emotions in psychopathology* (págs. 45-56). New York: Oxford university press.

Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2000). Education for Growth: Why and for Whom? (7591). NBER Working Paper.

Ley N° 30 de 1992. (28 de diciembre de 1992). *Diario Oficial* N° 40.700. Bogotá.

Linares, M., & Quintero, F. (2013). Estudio exploratorio sobre la retención estudiantil desde factores de orden académico. Caso Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Loaiza, C.; Agudelo, J. (2012). Tesis de maestría. Medellín: Universidad de Medellín.

Lucio, R. (1989). Algunos elementos históricos para reflexionar sobre la propuesta. En G. Hoyos, *Sistema universitario estatal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Lucio, R., & Serrano, M. (1992). *La Educación Superior, Tendencias y Políticas Estatales*. Bogotá: Universidad Nacional, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.

Magendzo, A. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. Polis. *Revista Latinoamericana*, 5(15).

Mahoney, M. (1997). *Emotionality and Health: Lessons from and for Psychotherapy*. *Emotion, Disclosure And Health*, 241-253.

Martínez, R., & Fernández, A. (diciembre de 2006). *Modelo de análisis del impacto social y económico de la desnutrición infantil en América Latina*. CEPAL - Serie Manuales (52). CEPAL-PMA.

Martínez, R., & Fernández, A. (diciembre de 2006). *Modelo de análisis del impacto social y económico de la desnutrición infantil en América Latina*. CEPAL - Serie Manuales (52). CEPAL-PMA.

Martínez, S., Ramírez, J. M., & Pertuz, M. C. (21 de 05 de 2015). *¿Es la educación un instrumento para la movilidad social en Colombia?* Recuperado el 15 de 11 de 2015, de *Compartir Palabra Maestra*: <http://www.compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/es-la-educacion-un-instrumento-para-la-movilidad-social-en-colombia>

McDermott, R. (2001). *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*. En S. Chaiklin, & J. (. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

McDermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. y. Chaiklin, Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Melo, A. L., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2014). La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia. Borradores de economía (808).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (29 de abril de 2015). articles-350451\_recurso\_4.pdf Educación Superior en cifras. Recuperado el 24 de noviembre de 2016, de Mineducación: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350451\\_recurso\\_4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_4.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (mayo de 2016). articles-212350\_Estadisticas\_de\_Educacion\_Superior\_.xls Resumen de indicadores de Educación Superior. Recuperado el 24 de noviembre de 2016, de SNIES Sistema Nacional de Información de la Educación Superior: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>

Ministerio de Educación Nacional. (09 de 06 de 2010). Sistema educativo colombiano. Recuperado el 18 de 11 de 2015, de Mineducación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>

Ministerio de Educación Nacional. (10 de 11 de 2010). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Recuperado el 18 de 11 de 2015, de Mineducación: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (15 de 05 de 2017). Informe Departamental 2010-2016 w3-article-218363.html. Recuperado el 20 de 08 de 2017, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-218363.html>

Ministerio de Educación Nacional. (18 de febrero de 2015). Informe decidido. Por primera vez se mide la deserción en los programas de posgrado. Boletín (1). Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). La educación superior en cifras.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de julio de 1971). Proyecto de ley por el cual se dicta el estatuto de la educación superior y exposición de motivos. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (marzo de 2007). [articles-213912\\_glosario.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912_glosario.pdf) Glosario de la Educación Superior. Recuperado el 10 de noviembre de 2017, de Mineduación: [https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912\\_glosario.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912_glosario.pdf)

Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Moral Jiménez, M. d. (noviembre de 2008). Crítica a la visión dominante de salud-enfermedad desde la psicología social de la salud. Patologización preventiva de la vida cotidiana. *Boletín de Psicología* (94), 85-104.

Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Nelson, R., & Phelps, E. (1966). Investments in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review* (56), 69-75.

Ocampo, J. F. (1981). *Reforma universitaria 1960-1980*. CINEP.

OCDE. (1998). *Overcoming Failure at School*. París: OECD.

OCDE. (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. OCDE.

OCDE. (2016a). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Ministerio de Educación Nacional.

OCDE. (2016b). *Overview Colombia ESP Estudios económicos de la OCDE Colombia*.

Obtenido de OCDE: [http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview\\_Colombia\\_ESP.pdf](http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview_Colombia_ESP.pdf)

OCDE. (enero de 2015). Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators. París: OECD Publishing.

Orozco Silva, L. E. (2013). Tendencia de las políticas públicas en materia de educación superior. En L. E. Orozco Silva, Educación Superior: retos y perspectivas (págs. 31-78). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Pardo, J. L. (23 de abril de 2013). Revista de libros de la fundación Caja Madrid. Obtenido de <http://www.revistadelibros.com/articulos/ignorancia-a-la-bolonesa>

Patiño, L., & Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. Teoría, 21(1), 9-20.

Peralta, S., Ramírez, A., & Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). Psicología desde el Caribe (17), 196-219.

Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas en el sistema escolar. Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2012). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? Pedagogía social. Revista interuniversitaria, [S.l.] (16), 45-64.

Pineda, C., & Pedraza, A. (septiembre-diciembre de 2009). Programas exitosos de

retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (28), 1-30.

Pineda, C., Bermúdez, J., Rubiano, Á., Pava, N., Suárez, R., & Cruz, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20.

Pineda, C., Pedraza, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.

Pollitt, E. (1984). 062306so La nutrición y el rendimiento escolar. Recuperado el 23 de febrero de 2016, de UNESCO:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000623/062306so.pdf>

Porto, A., & Gresia, L. D. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística, Cuarta Época*, 42(1), 93-113.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação* (50), 173-195.

Rama, G. (. (1987). *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*. Tomo 2. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD/Kapelusz.

Ramírez, A., & Vélez, R. (2010). La deserción académica y las estrategias gerenciales como punto de partida en las instituciones de educación superior. Tesis de maestría. Medellín: Universidad de Medellín.

Ramírez, J., & Manzano, M. (2012). Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: El caso de la ciudad de Cúcuta. *Revista de economía del caribe* (10), 203-232.

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado el 18 de 11 de 2015, de Presidencia de la República:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Restrepo, A., Posso, O., & Hurtado, A. (2013). Permanencia crítica en la educación superior en Cali: aspectos del conflicto. Cali: Editorial Bonaventuriana.

Resumen ejecutivo ENSIN 2010. (2010). Resumenfi.pdf. Recuperado el 30 de agosto de 2017, de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/Resumenfi.pdf>

Rodríguez, G., Ariza, M., & Ramos, J. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Perfiles Educativos*, 36(143), 10-29.

Rojas, M., & González, D. (diciembre de 2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (9), 70-83.

Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy* (98), S71-S102.



Romo López (coord.), A. (2007). Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior. México D. F.: ANUIES.

Sánchez Jabba, A., & Otero Cortés, A. (. (2014). Educación y desarrollo regional en Colombia. Bogotá: Banco de la República.

Sánchez, F., & Márquez, J. (2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Sánchez, F., & Márquez, J. (octubre de 2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Documentos CEDE (31), 1-32.

Sánchez, H., Girón, L., & González, C. (2005). Rentabilidad de la inversión en educación en la ciudad de Cali (la función minceriana y el método elaborado). Reportes de Investigación, Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente, 1-43.

Sautu, R., Slapak, S., Di Virgilio, M. M., Luzzi, A. M., & Martínez Mendoza, R. (1997). Pobreza, violencia y fracaso escolar: el papel de la familia y la escuela. Anuario de investigaciones - Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (5), 530-548.

Schultz, T. (1962). Investment in Human Capital. American Economic Review (51), 1-17.

Schultz, T. (1968). Valor económico de la educación. México: Uteha.

- Shultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review* (51), 1-17.
- Soler, E. (1989). Fracaso Escolar: concepto, alcance y etiología. *Revista de Ciencias de la Educación* (138), 7-32.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121.
- Suárez Montes, N., & Díaz Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.
- Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL* (21), 131-144.
- Temple, J. (1999). A Positive Effect of Human Capital on Growth. *Economics Letters* (65), 131-134.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* (50), 23-39.
- Timaná, Q. (1987). La reforma que no reformó la universidad. *Revista Educación y Cultura* (12).
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-125.

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education* (59), 438-455.

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. *Higher Education: Handbook of theory and research*(XXV), 51-90.

Torres Guevara, L. E. (2012). Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Bogotá, D. c.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Torres Guevara, L. E. (2012). Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano. Bogotá, D. c.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Torres, F. S., & Zúñiga, J. M. (octubre de 2012). La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto? Serie Documentos CEDE (31).

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En O. (comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education* (págs. 51-101). París: OCDE.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Unesco.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Informe Final*. París.

UNESCO. (2002). La educación superior en Colombia. Bogotá: IESALC.

Universidad de los Andes. (2014). Informe Determinantes de la Deserción. Universidad de los Andes, Facultad de Economía, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE.

Valencia, A., P. A., & M. D. (enero-junio de 2014). Trastornos neuropsiquiátricos en estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico de una universidad privada de Medellín. *Revista CES Psicología*, 7(1), 69-78.

Varela, J. (s.f.). Educación (Sociología de la). Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de Universidad Complutense de Madrid:

[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion\\_sociologia.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm)

Vélez, A., & López, D. (2014). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203.

Webber, M. (1987). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Willett, J. B., & Singer, J. D. (1991). From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. *Review of Educational Research* (61), 407-450.

Zárate, R., & Mantilla, E. (julio-diciembre de 2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación* (21), 121-134.