

Análisis de política de acceso a la educación superior según los Planes de Desarrollo en Colombia 1961-1990: un enfoque de equidad

Analysis of access policy to higher education according to Development Plans in Colombia 1961-1990: an equity approach

Hermes de Jesús Henríquez-Algarín¹  

¹Magister en Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Hhenriquez@unimagdalena.edu.co

Recibido: 01 de febrero de 2023

Aceptado: 14 de mayo de 2023

Publicado en línea: 18 de marzo de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Henríquez, A., H. (2024). Análisis de política de acceso a la educación superior según los Planes Desarrollo en Colombia 1961-1990: un enfoque de equidad. *Praxis, 20 (1)*, xx-xx.



RESUMEN

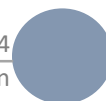
La historia reciente de la educación superior (ES) en Colombia muestra la falta de acceso a ella como un problema relacionado con la política educativa, lo que revela los factores asociados con el alto porcentaje de personas que no acceden a la educación superior y su impacto en el bienestar de la población. En este contexto, el presente artículo revisa la relación que existe entre la política pública y la desigualdad y la inequidad en el acceso a la ES en Colombia desde 1961 a 1990. Metodológicamente, la investigación desarrolló un enfoque mixto que integró el análisis de contenido cualitativo de la política en educación según los Planes Nacionales de Desarrollo. Preliminarmente, se encontró que la desigualdad en el acceso a la ES tiene como base la inequidad de la política en educación, puesto que la cobertura, la equidad y la igualdad en el acceso a la ES alcanzó insuficientes resultados en la historia, puesto que su énfasis en el periodo indicado estuvo en los factores socioeconómicos, sexo y extra edad.

Palabras clave: política pública en educación; planes nacionales de desarrollo; equidad en educación; política de equidad en acceso; acceso a educación superior.

ABSTRACT

The recent history of higher education (HE) in Colombia highlights the lack of access to it as a problem related to educational policy, revealing factors associated with the high percentage of people who do not access higher education and its impact on the well-being of the population. In this context, this article analyzes the relationship between public policy and inequality and inequity in access to HE in Colombia from 1961 to 1990. Methodologically, the research employed a mixed approach that integrated qualitative content analysis of education policy from the National Development Plans. Preliminarily, it was found that inequality in access to HE is based on the inequity of education policy, as coverage, equity, and equality in access to HE achieved insufficient results in history. The emphasis of the PE in the indicated period was on socioeconomic factors, gender, and age.

Keywords: public policy in education; national development plans; equity in education; equity policy in access; access to higher education.



INTRODUCCIÓN

El estudio de la política pública en educación con un enfoque de equidad y desarrollado a partir de la revisión de la política formulada en Planes Nacionales de Desarrollo, proporciona innumerables oportunidades en el camino de encontrar y lograr una sociedad más justa, con igualdad y bienestar. De manera específica, la política de acceso a la Educación Superior (ES) es el eslabón que podría potenciar las probabilidades de acceso de toda la población que demanda educación de calidad. Esto requiere una mirada que reconozca y resuelva las históricas asimetrías, brechas e inequidades de la sociedad, la educación y la política de acceso a la ES: un enfoque de equidad e igualdad.

Una aproximación hacia el mencionado enfoque en la política de acceso exige la comprensión de la política pública: como las decisiones y acciones de una autoridad, mediante información técnica-diagnóstica, contribuyen a la solución de los problemas de la sociedad, en este caso de la educación, con la finalidad de favorecer el bienestar. Esta es una estrategia y una herramienta fundamental para el fortalecimiento de la educación y, a través de ella, de la sociedad en general.

En las sociedades democráticas, heterogéneas y vulnerables, la equidad adquiere un alto valor como oportunidad para la adquisición de bienes, servicios, recursos, etc., en concordancia con las necesidades y las características de la población que requiere desarrollar sus capacidades para la libre elección de oportunidades de bienestar social y económico. De allí que el acceso a la educación, y de manera concreta a la ES, es la oportunidad para que la población vulnerable y heterogénea logre avanzar hacia el desarrollo de la capacidad, la libertad, el bienestar y la movilidad social. Esto es posible en el marco de la formulación e implementación de políticas y acciones afirmativas que buscan favorecer la equidad en el acceso a la educación de toda la población, en especial de esta población que durante décadas y generaciones se ha encontrado

en desventaja y sin la posibilidad de cambiar su situación.

Política pública y equidad en educación

Existe consenso en la literatura económica en relación con la educación como determinante para el crecimiento económico y el desarrollo, en tanto que ella amplía la capacidad y las libertades fundamentales de las personas para que elijan el estilo de vida que desean llevar adelante (Formichella, 2011). De todos modos, los retos de crecimiento y equidad deben abordarse de manera paralela, debido a las dudas acerca de las posibilidades de movilidad social, lo cual es un asunto necesario para avanzar en el bienestar de la población (Gaviria, 2006). En este sentido, el logro de la equidad y la igualdad en la educación es un propósito que favorecería tanto la eficacia social como la eficiencia en el impacto de la política en educación.

La equidad, al relacionarse con la distribución de bienes y servicios a partir de las necesidades, es un concepto aplicado en la economía, que se ha trasladado hacia los ámbitos social y educativo. Por eso ha logrado un carácter predominantemente político que lleva incluida una apreciación ética que exige una toma de posición sobre la igualdad fundamental o estructurante a alcanzar. Desde esta perspectiva, la equidad tiene la posibilidad de influir en la política pública y en las asimetrías, por lo cual se esperaría un enfoque justo en esta distribución para ayudar a la superación de las desigualdades en la población (López, 2005).

El debate sobre la equidad es comparativamente nuevo en el ámbito de las políticas en educación y las políticas sociales en general. La equidad es un atributo de la política, de la acción estatal, de un grupo complejo de regulaciones, decisiones y asignaciones de recursos que se convierten en transferencias y prestaciones (López, 2005). Durante décadas, la política pública en educación se orientó hacia un enfoque de selección que contribuyó a la ampliación de las brechas de desigualdad. En la actualidad, hace falta profundizar

en políticas de equidad educativa que hagan posible la igualdad fundamental.

Desde esta perspectiva, la equidad debe ser un asunto apropiado por las políticas de educación, debido al compromiso inevitable del Estado de proteger a quienes lo necesiten y desarrollar las capacidades de las personas para el desarrollo del país (Lemaitre, 2005). Esta es una acción política que invoca a la legitimación de desigualdades justas en el entendido de que todos somos diferentes. En este sentido, el Estado propende por la igualdad sobre la base del reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad en los individuos y grupos en condiciones de desigualdad (López, Néstor, 2005). De acuerdo con Latorre *et al.* (2009), el Estado tiene el reto de asegurar a toda la población el logro de resultados en su educación como oportunidad para vincularse en igualdad de condiciones y derechos al contexto laboral y al sistema social. Así, es necesario que los gobiernos hagan una pausa en el camino y dirijan sus estrategias hacia la equidad y el fortalecimiento del nivel de vida (Rojas, 2018).

Si bien en algún momento la equidad se había abordado desde un enfoque de justicia social con enfoque moral, ahora esta categoría se engrandeció debido a los efectos de la globalización, hasta tal punto que hace parte de la agenda pública internacional de los Estados para atender de manera rápida, urgente e improrrogable la superación de las desigualdades que contribuyan al cierre de brechas derivadas de tales asimetrías y la pobreza.

En este contexto, la equidad en la educación se evidencia en el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y el beneficio a los menos aventajados en la estructura social; en las oportunidades reales entregadas a las personas para acceder al sistema educativo, adaptado para entregar a cada estudiante lo requerido, con un enfoque diferencial que tiene en cuenta las diferencias y las necesidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas de las personas, en el cumplimiento del derecho a la educación y en el desarrollo de las capacidades para la vida. Esto significa formar de acuerdo con las diferencias y las necesidades individuales, sin que

las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género limiten el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades. Bracho y Hernández (2009) plantean que la equidad educativa tiene presente la desigual condición de los estudiantes y sus familias, de las comunidades y grupos, así como de las organizaciones educativas, para ofrecer ayuda a quienes lo necesitan en función de estas características.

Desde este enfoque, la equidad parte de las diferencias primordiales de las personas y los grupos, lo que significa reconocer la desigualdad para lograr una igualdad de oportunidades y resultados o, en otros casos, el desarrollo de capacidades (MEN, 2013). Desde esta perspectiva, la equidad es un principio orientador de las políticas y prácticas educativas que reconoce a la educación como un derecho y cimiento hacia el logro de una sociedad más justa (Ainscow, 2016).

Al respecto, Arias *et al.* (2015) plantean que la equidad educativa tiene en cuenta el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades, la permanencia en el sistema educativo y los resultados significativos asociados a la graduación y el desarrollo de capacidades para las oportunidades futuras. De acuerdo con Briceño (2011), la equidad reconoce la heterogeneidad de la población en sus dimensiones física, emocional, ambiental, cultural, política, social y familiar, de tal modo que valora las diferencias al momento de la distribución para favorecer el desarrollo de las capacidades hacia el logro de la igualdad, en virtud de sus características socioeconómicas, raciales, sexuales, étnicas y residenciales. En ese mismo orden, Lemaitre (2005) establece que la equidad en el acceso está relacionada con la garantía que tienen los estudiantes con diferentes características de matricularse y acceder a programas de ES, posterior a la realización de la prueba de Estado y a la superación de los procedimientos de financiación.

En el contexto de la globalización y la denominada sociedad del conocimiento, la inequidad en la educación puede representar desventajas significativas que impactan en el desarrollo social y económico de la sociedad, en tanto las diferencias se traducen en desigualdades. Desde esta

perspectiva, se propone, de acuerdo con Vega *et al.* (2015), la implementación de políticas de cambio que consideren las posibilidades político-culturales de los grupos y movimientos de la sociedad. Al parecer, la educación en Latinoamérica ha estado en la disyuntiva entre impulsar la libertad y empoderar a las personas para su libre elección o cerrar los ojos frente a la desigualdad y el egoísmo.

A finales del 2000, el Banco Mundial le dió un impulso importante a la equidad en la ES en el mundo y abrió paso a una nueva agenda de educación terciaria, cuando incluso este nivel de formación permanecía elitista, con barreras estructurales, monetarias y no financieras, en contra de aquellos sectores más vulnerables. El Banco Mundial instaló un programa global que tiene como eje destruir la desigualdad en la educación terciaria.

Factores relacionados con la desigualdad e inequidad en acceso a la ES

El análisis de la política de acceso a la ES a partir de los Planes Desarrollo con enfoque de equidad pasa por la necesidad de identificar los factores asociados al acceso y la equidad en la ES. En tal sentido, esta investigación distingue los siguientes grupos de aportes teóricos, variables o categorías, identificados en la revisión de literatura relacionada:

Grupo uno. Variables identificadas que muestran las brechas, las desigualdades y las inequidades relacionadas con la ubicación geográfica urbano-rural, la ubicación centro-periferia o la proximidad a la Institución de Educación Superior, el lugar de nacimiento, la pertenencia a grupos étnicos, el género, las diferencias poblacionales, las diferencias etarias como extra edad, y sector oficial-no oficial (Cepal, 1997; Amaya, 2002; Vries, 2005; Fuentes, 2006; Birt y WB, 2006; Castañeda, 2011; MINEDUCACIÓN, 2012; Mosora y Mosora, 2013; Sánchez, 2014; Hall, 2016; Arias, 2017; Fonseca *et al.*, 2017; Polat, 2017; Gómez, 2018).

Grupo dos. Variables identificadas que se relacionan con el nivel de educación de los padres y la calidad de la educación básica y media (BID, 2003; Briceño, 2011; Prodan, *et al.*, 2015; Medina, 2022).

Grupo tres. Variables asociadas con el sistema educativo, la diversificación de las Instituciones de Educación Superior (IES) y la existencia de ciclos propedéuticos (Briceño, 2011; Oede y WB, 2012; Gómez, 2015).

Grupo cuatro. Variables identificadas que se relacionan con el estrato y el resultado de la prueba, el contexto municipal y la calidad, y las bajas competencias en las pruebas de Estado (García *et al.*, 2013; Gómez, 2015).

Grupo cinco. Variables que se relacionan con el ingreso socioeconómico, la característica socioeconómica y geográfica, el género, la raza, la etnia y la edad, así como los costos de matrícula (Gómez, 1997; McDonough y Fann, 2007; Gómez *et al.*, 2009; Espinoza y González, 2010; Briceño, 2011; Oede y WB, 2012; OCDE, 2012; Uribe, 2012; Ziderman, 2013; Prodan, *et al.*, 2015; Hall, 2016; Sánchez, *et al.*, 2016; Melguizo, *et al.*, 2016; Canisius, 2019).

Grupo seis. Variables que se asocian con la relación entre la oferta, la demanda y la política en educación (Amaya, 2002; Gómez *et al.* 2009; Castañeda, 2011; Uribe, 2012; Sánchez, 2014; Abu-Saad, 2016; Canisius, 2019).

Grupo siete. Variables asociadas a la desigual distribución de recursos por región y por estudiante, las poblaciones en desventaja y la exclusión social (Amaya, 2002; Mezzadra y Rivas, 2005; Oede y WB, 2012; Mosora y Mosora, 2013; Hall, 2016).

Grupo ocho. Variables que se relacionan con las inequidades en los niveles precedentes, los antecedentes académicos y la formación de la familia, el capital social e intelectual, el nivel educativo, el origen geográfico, la edad y el nivel de ingresos (Coleman, 1966; Bowen y Bok, 1998; McDonough y Fann, 2007; Briceño, 2011; Uribe, 2012; Prodan, *et al.*, 2015; Hall, 2016).

Grupo nueve. Variables que se relacionan con la deserción (Oede y WB, 2012).

Estos nueve grupos de variables asociadas al acceso y la equidad en el acceso a la ES permitieron orientar el análisis de contenido de los Planes de Desarrollo

como perspectiva de investigación ilustrada. De esa manera se pudo analizar el comportamiento o la trazabilidad de estas categorías o variables en la política en educación y acceso a la ES formulada en cada uno de los siguientes periodos de gobierno.

Análisis de la Política de Acceso a la Educación Superior a partir de los Planes Nacionales de Desarrollo 1961-1990

El análisis de la política pública de acceso a la ES se hizo con base en los Planes de Desarrollo alojados en la plataforma del Departamento Nacional de Planeación (DNP) y que comprendían los periodos presidenciales de Alberto Lleras Camargo (1961-1970), Carlos Lleras Restrepo (1969-1972), Misael Pastrana Borrero (1970-1974), Alfonso López Michelsen (1974-1978), Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982), Belisario Betancourt Cuartas (1982-1986) y Virgilio Barco Vargas (1986-1990). El estudio se realizó con base en el análisis de contenido de la información diagnóstica y propositiva de cada plan para la educación y el acceso a la educación.

El *Plan Decenal de Desarrollo Económico y Social "Alianza para el progreso"* del expresidente Alberto Lleras Camargo (1961-1970) describió, en el marco de la política en educación y cultura, las precarias condiciones de la educación, la desigualdad social y el analfabetismo. En dicho Plan confirmó la baja cobertura de la ES, que ascendía a solo 24 500 personas (1961); el alto número de bachilleres que anualmente se quedaban sin posibilidades de ingresar a los estudios universitarios, que eran 8 500 aproximadamente; la existencia de 24 universidades, con una oferta de pénsum hondamente humanístico y académico; y, además de la subestimación del nivel técnico, la proliferación desordenada y descoordinada de universidades (DNP, PDES 1961-1970).

Paralelo a lo anterior, existía congestión para el ingreso a los estudios universitarios, en razón del número de alumnos graduados de las escuelas académicas; también sacrificios grandes por parte los jóvenes de los niveles medio y bajo de la población debido a los pagos de matrícula y pensiones excesivamente altos para ingresar a la

universidad; y además un desconocimiento generalizado de la realidad nacional como causa para no haber delineado una política que determinara el tipo de orientación de la enseñanza para satisfacer las necesidades del país.

El Plan del gobierno Lleras Camargo (1961-1970) propuso intervenir el acceso a la ES e incorporar nuevas profesiones del nivel intermedio, técnico y profesional con carácter práctico para el desempeño de actividades productivas y acordes con las características del país. También, propuso la organización de un instituto de investigaciones pedagógicas con base en una de las instituciones universitarias y la elaboración de un programa de reestructuración y orientación de la actual universidad colombiana acorde a las exigencias del país.

Como fundamento para el análisis de la situación actual de la educación y su política, y de acuerdo con lo planteado por la política en educación y cultura del Plan Lleras Camargo (1961-1970), se observa que en la actualidad aún persisten problemas relacionados con las precarias condiciones de la educación, en especial la rural. En ese sentido, persiste la desigualdad social, de acuerdo con el análisis y la realidad actual de la educación colombiana, que según el coeficiente Gini llegó a 0,508 en 2015, aunque se proyectó disminuirlo a 0,470 en 2022 y cumplir la meta de 0,480 en 2030 (PND, 2018-2022).

Otros de los problemas que persisten son la insuficiente cobertura de la ES, que llegó a 52,8 % en 2018 y se proyectó aumentarla a 60 % en 2022 (PND 2018-2022); el alto número de bachilleres que anualmente se quedan sin posibilidades de acceder a la ES; la subestimación de los niveles técnico y tecnológico; la proliferación de universidades, aunque ahora con más control; la congestión para el acceso a los estudios universitarios, en razón al número de graduados de la modalidad académica; los sacrificios grandes por parte de la juventud de los grupos medios y bajo debido a los pagos de matrícula y pensiones excesivamente altos para acceder a la universidad; y el insuficiente delineado de políticas para atender la demanda y satisfacer las

necesidades del país, a pesar del conocimiento que se tiene de la realidad nacional, su composición social, poblacional y regional.

Respecto a la *política en educación del gobierno de la "De la transformación nacional" de Carlos Lleras Restrepo (1969-1972)*, se hace referencia a la evolución de los resultados de la matrícula de ES, puesto que esta pasa de 11 000 (1950) a 63 000 (1968) estudiantes, con una tasa de crecimiento anual de 9,6 % y una tasa de escolaridad en ES que creció de 1,6 en 1950 a 3,5 en 1968 (DNP, PND, 1969-1972). Esto es un avance respecto a los datos presentados por Lleras Camargo, puesto que se pasó de 11 000 en 1950 a 24 500 en 1961, y después a 63 000 en 1968.

La estrategia de crecimiento progresivo para lograr la cobertura universal parece ser una de las acciones más utilizadas y anunciadas por algunos gobiernos para aliviar su responsabilidad con el cumplimiento del derecho a la educación de toda la población. Esta crea la expectativa incierta sobre el logro futuro de la atención universal, a saber, en cuántos años se podrá cumplir.

Para la universidad, el Plan Lleras Restrepo propuso la política de integración universitaria de una misma región desde la perspectiva académica, administrativa y financiera; además de la creación de los institutos universitarios para la formación ocupacional de transferencia para carreras profesionales y de servicio para la comunidad. Sin embargo, es de anotar que el citado gobierno no contó con mayores propuestas más allá de las señaladas a nivel de media técnica y técnica, la creación de institutos de formación ocupacional de transferencia para carreras profesionales y de servicio para la comunidad, así como la política de integración universitaria en una misma región.

Al igual que en el mencionado Plan de Lleras Restrepo, en la actualidad se continúa proponiendo la política para la ampliación de la cobertura, lo cual supone la vigencia y existencia del problema. A ese respecto, se mantiene el constante problema de los altos costos de la matrícula, debido al crecimiento exagerado de la población y a la poca eficacia o

escaso esfuerzo de los gobiernos por formular y materializar la política en esta materia. Aunque estos aspectos son creíbles, el segundo y tercero parecen ser los de mayor repercusión; no obstante, se requiere incremento de la cobertura en la educación superior.

La idea de integración universitaria ha evolucionado a la idea de Universidad Regional, en un caso, y a la creación del Sistema Universitario Estatal (SUE), en otro. La primera idea no ha tenido la posibilidad de concretarse debido a intereses particulares de cada institución y al poco impulso de los gobiernos para su materialización. La segunda, aunque vigente y con algunos resultados de oferta de programas, cobertura e indicadores de formación y redes académicas, al parecer presenta dificultades asociadas al financiamiento y tiempos de graduación de los estudiantes de postgrados.

Para la ES se impulsó la educación técnica comercial y la agropecuaria a través del ITA. En sucinto, aunque no se planteó una política expresa para la equidad en el acceso a la educación, se propusieron algunas acciones para favorecer el desarrollo del nivel técnico y la idea visionaria de la integración universitaria.

Al respecto de la *política en educación del Plan Nacional de Desarrollo "Las Cuatro Estrategias" de Misael Pastrana Borrero (1970-1974)*, en ella se planteó la estructuración de una nueva propuesta para ese sector, estudiada de la mano del Instituto Colombiano de Pedagogía (Incolpe). Esta giró en torno a la integración de los niveles educativos en dos grandes módulos: un nivel de educación básica, de nueve años de escolaridad, y un segundo nivel de educación profesional que abarcaba los ciclos de enseñanza ocupacional, tecnológica, académica o universitaria que se cursaba a partir de los 11 años de escolaridad.

La política en educación del gobierno Pastrana Borrero parece no mostrar una perspectiva para la equidad en el acceso a la educación. En ella se identifican aportes para el desarrollo de la cobertura a partir del sistema de integración de niveles para los sectores oficial y privado, y el estímulo para el

nivel profesional de ES a través de los ciclos de enseñanza ocupacional, tecnológica, académica o universitaria. En este orden de ideas, el nivel de educación media debería articularse dentro del llamado “sistema educativo” con los niveles de educación superior, integrado por los ciclos de técnico profesional, tecnológico, profesional y posgradual.

El citado Plan hizo referencia a tres etapas históricas de la planeación educativa, las cuales, según señala, han permitido lograr una visión integral centrada en los aspectos estructurales y los mecanismos para acelerar los cambios. Esas etapas son: la primera, considerada de transformación del concepto y significación de la planeación, en la cual se aconsejó la creación de un servicio de asesoría al Ministerio en materia de programación y política educacional, orientado a definir objetivos y programas a largo plazo y así evitar la discontinuidad y deficiencia de las medidas adoptadas. Todo esto con la intención de formular una política ajustada a las necesidades del país. La segunda fue la planeación integral que elaboraría el primer plan quinquenal de educación. Esta también es considerada la etapa de ampliación de contenido, en la que se incorporó la idea de recurso humano como esquema del sistema educativo. Y la tercera fue la aceleración del desarrollo, en la cual se revisó a fondo el sistema educativo y la necesidad de darle un tratamiento estructural a largo plazo.

A pesar de la recomendación del Plan Pastrana al Ministerio para evitar la discontinuidad y la deficiencia de la política en educación, en la actualidad aún se presentan estas situaciones a pesar de la posibilidad de formulación de política de Estado y de gobierno por períodos diferentes y a largo plazo.

De otro lado, la *política en educación del Plan de Desarrollo Social, Económico y Regional “Para cerrar la brecha” del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978)* afirma en la parte introductoria del capítulo que busca “reducir la brecha”, que es el mismo objetivo que el país persigue desde los años treinta en su Plan de Desarrollo (PND, 1974-1978). Esta información deja en tela de juicio los

planteamientos de los Planes de Desarrollo de sus sucesores.

A pesar de lo afirmado por el Plan de López Michelsen y los argumentos sobre la reducción de la brecha entre el campo y la ciudad, entre los barrios ricos y los barrios pobres, entre quienes tienen acceso a los servicios de salud y educación, se planteó un cambio en los objetivos de la política hacia las ciudades intermedias y pequeñas, y las poblaciones rurales y los más pobres. Sin embargo, aún persisten hoy estas brechas que crean situaciones de inequidad en la educación, en su acceso, permanencia y desarrollo.

El gobierno López Michelsen propuso la reestructuración del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades para una mayor coherencia y adecuación de los programas al contexto socioeconómico y según las características de los educandos. En esa perspectiva, estableció la educación media e intermedia caracterizada por la enseñanza diversificada, que adecuaba la producción del sistema educativo a la demanda de la producción nacional. No obstante, en la actualidad es muy poco lo que existe sobre este tipo de educación media diversificada, salvo esfuerzos de modalidades en instituciones educativas con denominación media-técnica.

La educación media e intermedia se ofrecería en los Institutos de Educación Media Diversificada, en los Institutos Técnicos Agropecuarios, en los Centros Auxiliares de Servicio Docente, en los Institutos Técnicos, Politécnicos y en las Escuelas Industriales. Actualmente, esta iniciativa presenta variaciones en razón de que se introdujo el concepto de Sedes Educativas, con las que se ofrece, preferiblemente, la educación preescolar y básica primaria articulada con la institución educativa donde se ofrecen los demás grados de la formación hasta el undécimo. De este modo, se precisa que no existe educación intermedia y la educación media, aparte de que en su extensa mayoría ya no es diversificada, se oferta en las instituciones educativas donde también se brindan otros grados y niveles educativos. Esto se ilustra con el hecho de que desaparecieron los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (Casd) y

algunos Inem siguen en función, pero con dificultades para sostener su condición misional, razón por la cual no están formando técnicos profesionales de nivel intermedio.

Por otro lado, se creó una modalidad media e intermedia destinada a la preparación de personal para el trabajo en los centros de atención integral al preescolar, la cual se modificó para dar paso a los niveles técnico y profesional en educación preescolar, educación infantil o de atención a la primera infancia. En otra perspectiva, se propuso que las facultades de educación formaran a los docentes para los niveles medio e intermedio, y se planteó diseñar un pénsum de enseñanza diversificada acorde con las necesidades de recurso humano del país.

En la tercera parte del Plan López Michelsen (1974-1978), sobre programas sociales, se propuso, en materia de política de ES, la actualización progresiva del valor de las matrículas en las universidades oficiales según costos reales de especialidad; el fortalecimiento de las universidades existentes y la creación de nuevas en aquellas regiones donde se crearan recursos propios para contribuir a su financiación; el favorecimiento de los programas de universidad a distancia; la organización de la universidad nocturna; la creación, a manera de recomendación, del Sistema Unificado de Universidad Estatal que buscara la unión interuniversitaria en los campos académicos, administrativos y financieros; la promoción de la investigación socioeducativa y de extensión a la comunidad y la orientación a la modificación del pregrado para incorporar la posibilidad de un título intermedio.

Por otra parte, el Plan López Michelsen propuso organizar un sistema de evaluación nacional de educación y crear un banco de datos del sector. Esta propuesta, a la fecha, se expresa a través del Icfes, el CNA, la Conaces y la CNSC, en tanto que con respecto al banco de datos se han creado sistemas de información y bases de datos para el sector, como Simat, Snies, Spadies, entre otros, utilizados por las secretarías de educación en el marco del

proceso de certificación de calidad humana, atención al ciudadano, nómina, etc.

Además, el mencionado Plan propuso fortalecer y reorientar el servicio de inspección nacional como una de las medidas que garantizarían el cumplimiento de las políticas educativas. Esta instancia existe, pero es poco garante del cumplimiento de la política en educación en las entidades territoriales, para los niveles de preescolar, básica y media. Recientemente se aprobó la Ley 1740 de 2014 para la inspección y vigilancia de la ES.

En relación con este tema de la equidad en el acceso a la educación, este gobierno realizó un aporte significativo a través de su política para el cierre de brechas en la población, es decir, entre los que tenían y no tenían acceso a los servicios de educación. En ese sentido, priorizó la universalización de la educación primaria, con énfasis en el sector rural y los más pobres, pero, infortunadamente, los alcances de la política, por un lado, no trascendieron a la equidad en el acceso a la educación media y superior y, por otro, incrementó los costos para acceder y permanecer en la ES.

En la *política en educación del Plan de Desarrollo de Integración Social Nacional del gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982)* se planteó organizar la educación tecnológica y racionalizar la demanda de ingreso a la universidad para lograr una mayor formación profesional que facilitara e incrementara el acceso de los jóvenes al empleo en condiciones aceptables. A pesar de esas buenas intenciones, en los actuales momentos se evidencia un faltante en la matrícula de jóvenes para la ES. La diversificación de la educación media, que fue un compromiso del gobierno de Lleras Camargo a través de las escuelas comerciales, agrícolas, industriales y académicas, también de Lleras Restrepo, mediante la diversificación de la enseñanza, y de Turbay Ayala, por medio de la racional distribución de planteles y modalidades de acuerdo con la vocación productiva de las regiones, no se implementó en la gran mayoría de las instituciones del país. Pese a ello, aún continúa vigente el espíritu de la propuesta de integración de

niveles de educación básica y educación profesional. Esto, que fue iniciado y propuesto por el gobierno Pastrana Borrero, se hace a través de la organización por ciclos de enseñanza ocupacional, tecnológica, académica o universitaria, la cual se cursa a partir de los once años de escolaridad, pero con serios problemas de articulación entre grados, niveles y ciclos.

La propuesta de Turbay Ayala para la ES, a través de la organización de la educación tecnológica y la racionalización de la demanda por ingreso a la universidad con el pretexto de facilitar a los jóvenes un mayor acceso al empleo, parece haber impactado tanto el pensamiento de los gobernantes como los resultados actuales de cobertura. Esto porque, en primer lugar, la educación tecnológica se ha convertido en una de las opciones de los últimos gobiernos para favorecer el acceso y, con ello, aumentar la cobertura en ES mediante la oferta de programas con el Sena o en convenio de las instituciones educativas con el Sena, además de los convenios con otras instituciones del sector no oficial. En segundo lugar, porque probablemente este tipo de decisiones han afectado tanto el desarrollo de la educación superior como la motivación y el acceso de las personas a estudios profesionales en universidades, teniendo en cuenta que las condiciones personales, institucionales y externas no les favorecen para acceder a la universidad, lo que limita sus posibilidades, potencialidades y contribución al desarrollo y bienestar por cuenta de la racionalización de la demanda.

Ahora, según la política en educación del Plan Turbay Ayala desde sus fundamentos de cobertura educativa, equidad e inclusión, se propuso fomentar la diversificación de los programas con contenidos y metodologías para una educación para el trabajo; desarrollar programas educativos para minorías indígenas; implementar programas educativos especiales para niños y jóvenes con problemas de aprendizaje; hacer énfasis en programas intensivos de educación no formal e informal, en especial las relacionadas con la recreación y la cultura. No obstante, estos problemas aún se mantienen en la

actualidad. Todo devela las escasas oportunidades para la población mayor de 14 años en el gobierno Turbay Ayala, es decir, para los que requerían y deseaban acceder a la educación media y superior y que, actualmente, continúan con problemas para acceder sobre todo a la educación superior y más con criterio de equidad, es decir, de oportunidades en su condición rural, indígena, entre otras.

La *política en educación del Plan de Desarrollo “Cambio con equidad” del gobierno de Belisario Betancourt Cuartas (1982-1986)* enfatizó en la alfabetización y la educación formal y no formal para toda la población a través de la campaña de instrucción nacional “Camina”, para llevar educación formal y no formal a infantes, adultos, ancianos y limitados, y para enseñar a leer y escribir a no alfabetizados.

El Plan señala que alrededor del 30 % de los bachilleres tiene cerrado el acceso a la ES por insuficiencia de cupos. En 1980, la tasa de ES fue notoriamente baja, 8,3 %, en comparación con otros países que alcanzaron 17 % (Perú), 21 % (Venezuela), 22 % (Argentina) y 55 % (Estados Unidos). La oferta de ES se concentraba en cinco regiones: Bogotá era la mayor (42 %) (PND 1982-1986, p. 12).

En el presente, esta situación sigue siendo un problema crítico, pues cerca del 50 % de los bachilleres tiene cerrado el acceso a la ES, más que por falta de cupos como en el pasado, ahora por falta de oportunidades equitativas y bajo nivel socioeconómico para su acceso. Los actuales resultados sobre tasa de cobertura 2009-2013 del MEN (2014) muestran que países como Cuba, Argentina, Chile, Puerto Rico y Uruguay alcanzaron mayores resultados que Colombia, puesto que solo superó a Salvador, México y Paraguay. En relación con la oferta, Bogotá sigue teniendo la mayor en ES.

Los problemas de la educación en Colombia se aprecian en las deficiencias de la inequidad de la ES y lo poco renovadora a pesar de sus recursos, lo cual no desconoce los avances logrados. Las personas excluidas de la ES representan un peso importante para la sociedad y en algunos casos, cuando logran

vincularse al mercado laboral, lo hacen en condiciones inestables (PND, 1982-1986). La vigencia de este párrafo escrito en el Plan de Desarrollo de Betancourt en 1982, es decir, hace 38 años, es sorprendente, puesto que aún la educación es inequitativa en su acceso, calidad, inclusión, entre otros aspectos, lo que provoca que las personas queden excluidas de la educación, con las consecuencias que ello ocasiona en lo académico, social y laboral, en el contexto de la justicia social.

El Plan Betancourt Cuartas se planteó la meta de educación formal y no formal, así como la mejora de las oportunidades de acceso y permanencia en la universidad, la formación productiva para la población en la educación postsecundaria y la estrategia de creación del Sistema de Universidad Nacional Abierta y a Distancia para diversificar la oferta y llevar la universidad a las regiones, a fin de atender las zonas afectadas por la violencia a través de una enseñanza universitaria a distancia de mayor calidad, acorde con las necesidades de las diversas regiones. Con esta iniciativa se propuso, en materia de cobertura, la creación de 200 000 cupos para la educación postsecundaria, la descentralización de la actividad de Colcultura, el estímulo a la recreación, el deporte, la ciencia y la tecnología, con el fin de fortalecer a la comunidad científica y dar prioridad a los centros especializados públicos y privados para la realización de investigaciones, y el desarrollo político, cultural y de apoyo al recurso humano e informático. No obstante, hoy, por ejemplo, el porcentaje de jóvenes bachilleres con acceso cerrado a la ES es mayor respecto al porcentaje presentado en el Plan Betancourt Cuartas, es decir, 48 % (2020) frente al 30 % (1980), una diferencia del 18 %, que implica que existe una insuficiencia para atender y resolver las necesidades de acceso e inequidad en el acceso a la ES.

Con el gobierno Betancourt se evidencia el problema de eficacia de la política en educación de los gobiernos, toda vez que, a pesar de la formulación e implementación de una política para resolver asuntos de escasa cobertura, inequidad, deserción y analfabetismo, entre otros, persisten estos problemas. Se mantiene aún el grave

problema de la deserción cada vez más creciente, sobre todo en ES.

Desde la *política en educación del Plan Nacional de Desarrollo de Economía Social de Virgilio Barco Vargas (1986-1990)*, de erradicación de la pobreza absoluta en los programas sectoriales para el desarrollo social, se diagnosticó que el sistema educativo colombiano tuvo un crecimiento acelerado en todos los niveles en los últimos 25 años, es decir, aproximadamente desde el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1961-1970). Sin embargo, esto en parte contradice lo planteado por el gobierno López Michelsen (1974 y 1978) en relación con la idea de que Colombia, a partir de los años treinta, tuvo el mismo Plan de Desarrollo (PND, 1974-1978). Esto, debido a que la revisión de los contenidos de la política en educación de los Planes de Desarrollo de los períodos en mención mostró una escasa priorización al acceso a la educación, en especial a la educación media y superior, así como al desarrollo de los resultados de la educación en general, que coincide en algunos años con la década perdida del 80. A pesar de esto, se reconocen algunos desarrollos hasta el gobierno de Belisario Betancourt (1982-1986), corroborables en el diagnóstico del presente Plan.

Entre los avances que reconoce el Plan Barco Vargas (1986-1990) a manera de diagnóstico en el capítulo sobre Programas sectoriales para el desarrollo social, se encuentra el aumento de cuatro veces el nivel de postsecundaria y doce veces el de ES; por otro lado, el gasto público en educación creció cinco veces en términos reales. Esta información del diagnóstico Barco Vargas al parecer da una mirada optimista sobre los resultados crecientes de cobertura en el sistema; no obstante, aún existen estos problemas, sobre todo en postsecundaria o media y, en especial, en ES.

La oferta de cupos del Plan Barco Vargas (1986-1990) corrobora tanto los problemas de acceso y deserción como el problema de inequidad en el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo. En educación secundaria y media solo cubre un poco más del 50 % y, de manera

prioritaria, un 40 % en ES, es decir, por debajo de los demás niveles del sistema.

El Plan Barco Vargas (1986-1990) diagnosticó, en el marco de la política en educación, que la postsecundaria, de acuerdo con el documento sectorial fundamentado en datos del Icfes (1986), tuvo un gran crecimiento en los últimos 15 años: se cuadruplicó el número de estudiantes matriculados y la tasa de escolarización pasó de 4,4 % en 1970 a 10,4 % en 1986; además, contaron con 225 centros de ES, de los cuales el 69 % fueron privados, con 1 775 programas académicos, de los cuales el 78 % fueron universitarios, 8 % tecnológicos y el 14 % de educación intermedia profesional; por último, la matrícula estudiantil fue de 418 000 y el 58 % estudió en entidades privadas (DNP, PND 1986-1990, p. 33).

Al igual que algunas tendencias actuales, la preferencia por algunas carreras se inclinó, de acuerdo con el Plan, por las tradicionales, tal como lo muestra la matrícula universitaria distribuida en las siguientes áreas: “economía y afines (25,4 %), ingeniería, arquitectura y afines (26,2 %) y educación (22,3 %)” (DNP, PND 1986-1990, p. 33).

En esa época resultó interesante el crecimiento de la ES; no obstante, la oferta de cupos dejó por fuera al 60 % de la población, hecho que, al lado de la mayoritaria oferta, cercana al 70 % de centros de ES en las instituciones no oficiales, representó el 58 % de la matrícula no oficial. Esto pudo haber afectado las posibilidades de la población más vulnerable de acceder a la educación postsecundaria y superior. Se destaca que la oferta de programas fue en su mayoría del nivel universitario y muy por debajo se encontraban los niveles tecnológicos e intermedio profesional.

La expansión cuantitativa de la educación postsecundaria estuvo determinada por el crecimiento de las entidades privadas, por la aparición de programas con menos costos unitarios y por la ampliación de los cursos nocturnos y a distancia. Esta permitió un aumento del nivel de escolaridad de los trabajadores del país a través de una mayor democratización del acceso a la

educación superior y la desconcentración de la oferta a través de la implementación de nuevos programas e instituciones en ciudades intermedia (PND 1986-1990).

Por otro lado, las políticas implementadas en este gobierno apuntaron a garantizar la ampliación de la diversificación del bachillerato a través del Sena y organismos privados con elementos vocacionales para los dos últimos años de la secundaria.

Las actuales propuestas de educación inclusiva e intercultural de los gobiernos de 2018 a 2026, recogen en su esencia lo planteado por este gobierno en materia de etnoeducación, educación especial y requerimientos educativos de la población indígena, afro y Rom. El Plan Barco Vargas se propuso, en materia de ES, acciones para el mediano y largo plazo. La primera de ellas es el Sistema Universitario Estatal que integra la planeación, ejecución, seguimiento y control de las actividades y programas en las distintas universidades oficiales. La segunda, elevar los niveles actuales de calidad. En tal sentido, se avanzó en la integración del nivel postsecundario a los demás niveles del aparato escolar y se fomentó la creación de doctorados. Y, la tercera, reestructurar el financiamiento de la ES.

El Plan Barco Vargas (1986-1990) se propuso elevar los niveles de calidad en la ES. Sin embargo, ese propósito inclusive en la actualidad sigue en deuda y con serias preocupaciones y cuestionamientos a nivel de calidad institucional sobre los programas académicos, los resultados de la prueba de Estado Saber Pro, Saber T&T y los resultados en las pruebas internacionales. La propuesta de integración del nivel postsecundario con los demás niveles del aparato escolar no ha dado los resultados esperados; la articulación no ha sido efectiva. Existe desarticulación entre la educación media y la ES.

Por otro lado, el citado Plan Barco Vargas se propuso la reestructuración del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, y el establecimiento de un Consejo Nacional de Política Educativa que propiciara la coordinación sectorial tanto en la

definición como en la ejecución de la política educativa.

METODOLOGÍA

El análisis de contenido se realizó sobre la base de siete planes de desarrollo que abarcan 29 años de historia de la política pública formulada desde 1961 con el gobierno de Alberto Lleras Camargo, hasta el año 1990 con el gobierno de Virgilio Barco Vargas. La investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto y aplicó el componente, el método, la técnica o la estrategia del análisis de contenido cualitativo sobre los Planes Nacionales de Desarrollo para dar respuesta a los objetivos.

Para la sistematización de la información, se diseñó un instrumento o matriz de análisis de contenido de los PND, con el fin de facilitar la organización, la descripción, el análisis, la interpretación y la construcción de inferencias a partir de los contenidos encontrados en cada categoría identificada en los textos de política en educación de los períodos presidenciales mencionados.

También, se analizó el contenido desde la perspectiva histórica confrontada con la actualidad de la educación y su política. En este sentido, se valoró el estado de la educación y se mostraron sus aportes, limitaciones o perspectivas como base para la política en educación que favorece la equidad en el acceso a la ES.

RESULTADOS

Con base en el análisis cualitativo de contenido, realizado durante el proceso de investigación, se pudo evidenciar de manera preliminar en el marco de los objetivos que:

La desigualdad en el acceso a la ES tiene como base la inequidad de la política en educación, la cual se orientó principalmente hacia la cobertura y dejó en instancias menos prioritarias la equidad (PND 1969-1972; PND 1970-1974; PND 1974-1978; PND 1978-1982; PND 1982-1986; PND 1986-1990). Además, la cobertura enfatizó en la educación primaria y secundaria, pero con insuficientes resultados en primera infancia, educación media y superior, pese

a que estos mostraron algunos avances en las dos últimas décadas (PND 1961-1970; PND 1969-1972; PND 1974-1978; PND 1978-1982; PND 1982-1986; PND 1986-1990).

Adicionalmente, las políticas en educación evidencian insuficiencia en la equidad e igualdad en el acceso a la ES (PND 1969-1972; PND 1982-1986), así como poca efectividad en procura de la equidad en el acceso a la educación. A esto lo acompaña la alta deserción asociada a la inequidad y desigualdad en el acceso y permanencia en la educación en general y en la superior en particular (PND 1961-1970; PND 1974-1978; PND 1978-1982; PND 1982-1986).

A pesar de que a lo largo de los Planes Nacionales de Desarrollo se reconoce la brecha de inequidad en el acceso a la educación y a la educación superior entre la población rural y urbana y entre los más pobres, ninguno resultó contundente en la solución de este problema de gran escala en el país. Por ejemplo, en el Plan de 1974-1978 se observó que, a pesar de haber identificado el problema de la brecha que se había creado en el país entre varios sectores y, además, haberse propuesto un cambio en los objetivos de la política para orientarla hacia las ciudades intermedias, la población rural y los más pobres, esto no fue suficiente, y aún perduran las brechas de inequidad entre zonas geográficas y condición socioeconómica.

La política en educación enfatizó en el factor socioeconómico, el sexo y la extraedad como variables que afectan el acceso y equidad en la ES. De allí la persistente política para favorecer el crédito educativo, la igualdad en la educación de hombres y mujeres, la alfabetización y los programas para la educación de adultos (PND 1978-1982; PND 1982-1986).

DISCUSIÓN

El análisis de la política pública en educación plasmada en los citados Planes Nacionales de Desarrollo permitió evidenciar que esta hizo énfasis en las variables socioeconómicas, de género y extraedad. No obstante, la literatura en el ámbito

internacional, latinoamericano y nacional estaban mostrando la necesidad de atender a la población con características relacionadas con otras variables relacionadas con el acceso a ES. A manera de ejemplo, los aportes de Coleman (1966), Cepal (1997), Bowen y Bok (1998), Amaya (2002), Mezzadra y Rivas (2005), Vries (2005), Fuentes (2006), McDonough y Fann (2007), Briceño (2011), Castañeda (2011), Uribe (2012), García *et al.* (2013), Mosora y Mosora (2013), Sánchez (2014), Prodan *et al.* (2015), Abu-Saad (2016), Hall (2016), Arias (2017), Fonseca *et al.* (2017), Polat (2017) y Gómez-Murcia (2018) visibilizaron las variables ubicación geográfica urbano-rural, la ubicación centro periferia o la proximidad a la Institución de Educación Superior, lugar de nacimiento, la pertenencia a grupos étnicos, sector oficial-no oficial, resultados de calidad prueba de Estado, oferta, demanda, la exclusión social, las inequidades en los niveles precedentes, los antecedentes académicos y formación de la familia, el capital social e intelectual, el nivel educativo y la política en educación. En este sentido, a manera de avance, la investigación aporta cuando integra otras variables en la formulación de la política en educación planteada en los Planes Nacionales de Desarrollo para favorecer la equidad e igualdad en el acceso a la ES. De acuerdo con Briceño (2011), en tanto que las posibilidades de movilidad educativa de una persona se ven perjudicadas por su origen social, existirá inequidad educativa. El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (2003) plantea que la fuente esencial de las desigualdades en la ES es la inequidad del sistema de educación básica.

CONCLUSIÓN

Así pues, a partir de la información analizada acerca de la política de acceso a la ES con un enfoque de equidad en los Planes Nacionales de Desarrollo, se pudo concluir de manera preliminar que la política pública en educación con enfoque de equidad es un factor determinante para el cierre de las desigualdades sociales y educativas de la población, en especial aquella de características heterogéneas, diversas y vulnerables. Todo hace entonces pertinente la formulación e implementación de un

enfoque de equidad en la educación que favorezca el desarrollo de capacidades para el bienestar, igualdad e inclusión de la población.

Desde la perspectiva de la educación como factor determinante para el crecimiento económico y el desarrollo, la política en educación debería ofrecer las oportunidades para que la población acceda con equidad y potencie sus capacidades. Así, la equidad, de ser un atributo, pasa a ser un asunto apropiado por la política pública que requiere el compromiso inexorable del Estado. En este sentido, la política de equidad en el acceso a la ES es la oportunidad para que las poblaciones heterogéneas, diversas y vulnerables ingresen a las IES y desarrollen sus capacidades para elegir hacia su futuro laboral en el marco de los procesos de movilidad social.

Circunstancialmente, la equidad en la educación se evidencia en el beneficio de los menos aventajados en la estructura social; también en las oportunidades reales entregadas a las personas para acceder al sistema educativo en cumplimiento del derecho a la educación y en el desarrollo de las capacidades. En esta dirección, la equidad favorece el acceso efectivo, la compensación de las desigualdades, la permanencia en el sistema educativo y los resultados significativos relacionados con la graduación y el desarrollo de capacidades para las oportunidades futuras. Sin embargo, aunque la literatura identificó diferentes variables relacionadas con la desigualdad e inequidad en el acceso a la ES, en el país, las políticas relacionadas plasmadas en los Planes Nacionales de Desarrollo han resultado insuficientes para atender la demanda y resolver el problema.

El análisis de la política pública en educación incluida en los Planes de Desarrollo de Colombia evidencia la insuficiente formulación de política para evitar y resolver la inequidad en el acceso a la ES en el periodo de estudio presentado. Aunque en algunos Planes de Desarrollo se identificó la necesidad de cerrar brechas e inequidades en la educación y su acceso a la ES, no se logró resolver el problema durante los periodos señalados, por lo cual se mantiene un importante número de la población sin acceder debido a sus características individuales, de

la institución de procedencia y lugar donde vive. Por este motivo se requiere una acción decidida del Estado y su política en educación para superar la desigualdad e inequidad en el acceso a la ES y ofrecer mayores oportunidades a toda la población.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu-Saad, I. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 96-103.

https://www.academia.edu/26055024/Access_to_higher_education_and_its_socio_economic_impact_among_Bedouin_Arabs_in_Southern_Israel

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *NZ J Educ Stud*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>

Amaya de Ochoa, G. (2002). Cobertura e inequidad, educación superior en Colombia. *Revista Educación y Educadores*, 5.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/508>

Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del Conurbano Bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 47-69.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14032722004.pdf>

Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. (2003). *La Educación terciaria en Colombia: preparar el terreno para su reforma* (Estudio del Banco Mundial).

[http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-](http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/BM---Educacion-Terciaria-en-Colombia.pdf)

[Superior/Documentos/BM---Educacion-Terciaria-en-Colombia.pdf](http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/BM---Educacion-Terciaria-en-Colombia.pdf)

Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial: equidad y desarrollo*.

<https://igedel.files.wordpress.com/2007/09/equidadydesarrollo.pdf>

Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (Del 21 al 25 de septiembre de 2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto* (Ponencia). X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 10: interrelaciones educación-sociedad, Veracruz, Veracruz, México.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf

Briceño, M. A. (2011). Justicia: ¿igualdad o equidad en la educación superior? *Revista educación y desarrollo social*, 5(2), 70-83.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/847/598>

Bowen, W. G. & D. Bok. (1998). *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press, Princeton.

<https://doi.org/10.1515/9781400882793>

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781400882793/html>

Canisius, K. P. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Revista Social Inclusión*, 7(1), 18-27.

<https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1613>

Castañeda López, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios - Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4 (1), 159-198.

<http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1945/1688>

Cepal. (1997). *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la Cumbre Social, Santiago de Chile*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/1362/2183/1/S9700002_es.pdf

Coleman J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington U.S Department of Health Education and Welfare, Office of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1961). Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1970). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1969). Planes y programas de desarrollo (1969-1972). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1972). Plan de Desarrollo “Las cuatro estrategias” (1970-1974). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1975). Plan de Desarrollo social, económico y regional para cerrar la brecha (1974-1978). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1979). Plan de Integración Nacional (1978-1982). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1983). Plan de Desarrollo Cambio con equidad (1982-1986). Bogotá D.C: DNP.

Departamento Nacional de Planeación DNP. (1987). Plan de Economía Social (1986-1990). Bogotá D.C: DNP.

Espinoza, O. y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777548>

Espinoza, O. y González, L. E. (2017). *Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados* (517-580). En: La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis. https://www.researchgate.net/publication/312155097_Equidad_en_el_Sistema_de_Educacion_Superior_en_Chile_Acceso_Permanencia_Desempeño_y_Resultados

Fonseca, V., Contreras, L., Porras, L. y Vargas Prieto, A. (2017). Estado del arte sobre el desarrollo rural en Colombia. *Revista CIFE, Lecturas de Economía Social*, (30), 121-148. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cife/article/view/3892>

Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44018789001.pdf>

Fuentes Vásquez, L. Y. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas*, (24). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996714>

García Villegas, M., Espinoza, R. J., Jiménez, A. y Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf

Gaviria, A. (2006). Movilidad social y preferencias por redistribución en América Latina. <https://core.ac.uk/download/pdf/6516979.pdf>

Gómez-Murcia, R. H. (2018). Educación en Colombia: tensiones de la educación privada vs la estatal. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 85-105. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1628>

Gómez, C. V. M. (1997). Política de Equidad Social y Transformación de la Educación Superior. *Nómadas*, (6), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999014.pdf>

Gómez Campo, V.M., Díaz Ríos, Celis Giraldo, J.E. (2009). *El puente está quebrado... aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, V. M. (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia Diversificación y tipología de instituciones*. Biblioteca Abierta Colección General,

Serie Sociología.

<https://compartirpalabramaestra.org/documentos/la-piramide-de-la-desigualdad-en-la-educacion-superior-en-colombia.pdf>

Hall, M. (2016). Access to Higher Education, race, resources, and social exclusion. *Safundi, The Journal of South African and American Comparative Studies*, 2(2), 1-24

Latorre, C. L., González, L. E., Espinoza, O. (2009). Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación. Editorial Catalonia Ltda.

Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfidmkaj/<https://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2009/2009-14.pdf>

Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf>

López, N. (2005a). *Ideas y preguntas para pensar la equidad en las políticas de educación superior*. <http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2021/11/2.3.-Ideas-y-preguntas-para-pensar-la-equidad-en-pol%C3%ADticas-de-educaci%C3%B3n-superior.pdf>

Medina Cobo, O. (2022). Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia. *Praxis*, 19(2), 274-286.

<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/4470/4296>

Mezzadra, F. y Rivas, A. (2005). *Coparticipación y equidad educativa: un debate pendiente en el campo de la educación*. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento. CIPPEC, Área de política educativa.

McDonough, P., y Fann, A. J. (2007). The Study of Inequality. En: P. Gumpert (Ed.) *Sociology of Higher Education. Contributions and their Contexts*. The Johns Hopkins University Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=o3a4fcWiDiIC&oi=fnd&pg=PR7&dq=McDonough,+Patricia,+and+Amy+J.+Fann.+2007.+The+Study+of+Inequality.+In+Sociology+of+Higher+Education.+Contributions+and+their+Contexts,+edited+by+P.+G>

umport.+Baltimore,+MD:+The+Johns+Hopkins+University+Press.&ots=Xn9iIC_Lr9&sig=GiJPaZaMOxlenLjRt05ZSDSul#v=onepage&q&f=false

Melguizo., T. Sánchez, F. y Velasco, T. (2016). Credit for Low-Income Students and Access to and Academic Performance in Higher Education in Colombia: A Regression Discontinuity Approach. *World Development*, 80, 61–77.

<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.11.018>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. (2012, 17 de diciembre). *Decreto 2636: Por el cual se reglamenta el artículo 150 de la Ley 1450 de junio de 2011 y el artículo 2º de la Ley 1547 de 2012, en relación con el incentivo a la permanencia y calidad de la Educación Superior por medio de la condonación de la deuda de los créditos otorgados a través del ICETEX*. Diario oficial N. 48647.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-316660_archivo_pdf_decreto2636.pdf

Mosora, M. y Mosora, C. (2013). The access to education in Romania. A regional study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 916 – 920.

https://www.researchgate.net/publication/269845040_The_Access_to_Education_in_Romania_A_Regional_Study

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/Banco Mundial - Oede y WB (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. La Educación superior en Colombia*

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Polat, S. (2017). The Expansion of Higher Education in Turkey: Access, Equality and Regional Returns to Education. *Structural Change and Economic Dynamics*, 43, 1–14.

<https://doi.org/10.1016/j.strueco.2017.06.001>

Prodan, A., Maxim, E., Manolescu, I., Arustei, C. y Guta, A. L. (2015). Access to higher education: influences and possible implications. *Procedia Economics and Finance* 20, 535 – 543.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2212567115001069?token=D87C12A65AB21FEC6EB89912DD455F2D1B2B0E07C0ECF61E2CB89D4623AA072C060BBDF63C2BE930EE90B74814D6EEFA>

Rojas-Rojas, S. E. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 16(23), 125-143. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v16n23/1900-6586-recig-16-23-00125.pdf>

Sánchez Bonell, D. A. (2014). Atender la inequidad educativa; elemento fundamental para incidir en la movilidad social. *Revista Educación y Desarrollo Social* 8(2), 108–127. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/299/105>

Sánchez, F., Munari, A., Velasco, T., M. C. A. y X. P. (2016). Documentos de trabajo. Caracterización de la educación media en Colombia: beneficios económicos y laborales de la educación media y acceso a la educación superior, (35), 1–18. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/65ed94b8-ab38-4ef3-829b-c06838a7cb21>

Uribe, C. L. (2012). Access to higher education in Colombia: an assessment of public policy and outcomes by. (Tesis Doctoral State University of New York at Albany). <https://eric.ed.gov/?id=ED552258>

Vega Díaz, L. S., Fuentes Vásquez, L. Y. y Jiménez Escobar, B. (Eds) (2015). Conocimiento, diferencia y equidad. En: *Políticas educativas, diferencia y equidad*. <http://bdigital.unal.edu.co/53048/1/9789582602277.pdf>

Vries, W. (2005). ¿Privado vs Público? *Revista de la Educación superior*, XXXIV, 3(135). <https://www.redalyc.org/pdf/604/60413501.pdf>

Ziderman, A. (2013). Increasing Access to Higher Education Through Student Loans, CESifo DICE Report, *ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München*, 11(2), 11-18. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/167116/1/ifo-dice-report-v11-y2013-i2-p11-18.pdf>

