



Balcón, Carrera 20 con 6 - Pereira

Democratización de la Educación Superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico

SÍNTESIS

Este documento se centra en el análisis teórico-conceptual de la democratización de la educación superior, y en sus posibles alcances en términos de política pública para el desarrollo socioeconómico de un país. La hipótesis guía considera la democratización de la educación como un fenómeno de transformación social, que desde una perspectiva igualitaria y equitativa, posibilita la reproducción de beneficios individuales, la expansión de externalidades positivas, la construcción de sociedades basadas en el conocimiento, y el fortalecimiento de las estructuras productivas; todo ello mediante la prolongación de libertades personales y la formación de capital humano. Se propone la comprensión del fenómeno como un proceso evolutivo, que requiere de políticas concretas y de largo plazo para la armonización de la dinámica productiva con el bienestar social.

DESCRIPTORES: Educación superior, democratización, políticas públicas, capital humano, desarrollo económico.

Clasificación JEL: I12, P16, O21, J24, 011

ABSTRACT

This document focuses on the theoretical-conceptual analysis of higher education democratization and its potential scope in terms of public policy for the socio-economic development of a country. The hypothesis guide, considers the democratization of education as a social transformation phenomenon, that from an egalitarian and equitable perspective, enables the reproduction of individual benefits, the expansion of positive externalities, the construction of knowledge-based societies, and the strengthening of productive structures; all of this through the extension of personal freedoms and human capital formation. It is propose, an understanding of the phenomenon as an evolutionary process, which requires specific long-term policies for the harmonization of productive dynamics with social welfare.

DESCRIPTORS: Higher education, democratization, public policies, human talent, economic development.

JEL Classification: I12, P16, O21, J24, 011

Democratización de la Educación Superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico¹



María del Pilar López Rodríguez²

Higher Education Democratization: A socioeconomic development strategy

Primera versión recibida 26 de Agosto de 2012. Versión final aprobada el 25 de Noviembre de 2012.

Para citar este artículo: López Rodríguez, María del Pilar (2012). "Democratización de la Educación Superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico". En: *Gestión y Región* N° 14 (Julio – Diciembre, 2012); pp 39-62

Introducción.

La educación formal o institucionalizada pasó de ser un privilegio de unos pocos a un derecho fundamental de la población mundial, mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). El ejercicio pleno de este derecho implica que todas las personas tengan garantizada la igualdad en el acceso a la educación, al menos en la instrucción fundamental en función de los méritos respectivos, en aras de potencializar las libertades individuales y las funciones sociales de la población.

En relación con la educación superior, dadas las transformaciones tecnológicas de orden mundial y multidimensional, las sociedades actuales tienden a consolidarse cada vez más alrededor del conocimiento; por consiguiente, la enseñanza post-secundaria debe responder al nuevo paradigma de la generación, difusión y apropiación de saberes, posibilitando el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de las naciones (UNESCO, 1998).

Por ejemplo, la educación superior cumple un papel estratégico en el proyecto de desarrollo económico y social en el que está comprometida Colombia; esto se pone en evidencia en los lineamientos expuestos por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (DNP, 2011), y en las políticas nacionales formuladas por el CONPES en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI), de formación de capital humano y de

¹ Este artículo fue elaborado en el marco del proyecto de investigación "Democratización de la Educación Superior e innovación tecnológica: una perspectiva regional del desarrollo educativo a nivel superior en Colombia: 2000-2009", del grupo de investigación "Economía, Gestión, Territorio y Desarrollo Sostenible- GEOS", adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de San Buenaventura Cali. Fecha de aprobación:

² Magíster en Políticas Públicas, Universidad Torcuato Di Tella – Buenos Aires, Argentina. Economista, Universidad Autónoma de Occidente – Cali, Colombia. Docente T.C. e investigadora del grupo GEOS, Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. correo-e: mapiloro111@gmail.com.

competitividad y productividad (CONPES, 2008, 2009, 2010); en otras palabras, se busca mejorar la pertinencia de la educación superior, con el sistema de formación de capital humano, y su posterior articulación con el sector productivo y el desarrollo del mismo. No obstante, la heterogeneidad de las condiciones socioeconómicas del territorio colombiano dificulta a las entidades territoriales e Instituciones de Educación Superior (IES) la implementación efectiva y equitativa de un proyecto educativo a nivel superior que contribuya a la disminución de brechas económicas y a la cohesión social.

Entonces, la nueva sociedad del conocimiento, fundamentada en el contexto de la globalización, impone que la educación en general, y la educación superior en particular, sea accesible para todos a lo largo de la vida. La consecución del ideal pansófico³ de “enseñar todo a todos” es un proceso de largo alcance que se basa en la expansión de las relaciones sociales libertarias e igualitarias. Según Sen (2000), la libertad tiene un papel preponderante en la generación de condiciones óptimas de bienestar, ya que, por un lado, los individuos libres construyen una sociedad eficiente en el mejoramiento y desarrollo de sus deseos y expectativas, y también, porque los ciudadanos libres tienen una mayor capacidad de influir en su entorno (carácter evaluativo). Complementariamente, la consideración de igualdad implica que las posibilidades de escolarización sean plausibles y meritorias para toda la sociedad.

La ampliación de dichas relaciones sociales está condicionada mayormente por la armonización de factores sociales y económicos. Un panorama común es aquel en el que los entornos socioeconómicos de la población dificultan el tránsito por la escolarización formal, hecho que se agrava cuando se llega a la educación terciaria. La problematización de la educación superior recae inicialmente en la necesidad de transformar sistemas educativos predominantemente elitistas, en inclusivos; es así como cobran importancia los temas de acceso, expansión cuantitativa o masificación de la educación superior. Así mismo, el análisis de los referentes de calidad, pertinencia, administración y permanencia, empiezan a tomar fuerza en la medida en que se identifican nuevas desigualdades educativas.

Es en este sentido que se concibe el fenómeno de la *democratización de la educación*, entendido como un fenómeno movilizador de la enseñanza, que a la par de la expansión educativa busca aminorar y en mayor grado erradicar las desigualdades educativas, como producto de las diferencias en los niveles de vida de las personas y de sus condiciones sociales, de los fallos de los sistemas educativos y de los problemas políticos y de gobiernos.

3 En la obra “Didáctica Magna”, Juan Amós Comenio bautizó como pansofía a su proyecto de una educación universal, que proclamaba una enseñanza acerca de todos a los temas a todas las personas, a fin de que cada persona pudiera aspirar a la instrucción, y por lo tanto a la realidad, más completa y satisfactoria posible.

Ante la problemática en mención, el mejor de los escenarios supondría que los dirigentes de cada nación crearían las condiciones facilitadoras de la educación para todos sus ciudadanos, así como la vigilancia en la actividad educativa y el pleno aprovechamiento de los recursos que invierten en ella. Paralelamente, las Instituciones de Educación Superior (IES) deberían examinar su responsabilidad social y orientar sus actividades formativas en los escenarios actuales; todo lo anterior, para suplir en primera instancia las necesidades fundamentales de los individuos y contribuir en el largo plazo al progreso social y el desarrollo económico.

El análisis de la educación superior como un ejercicio deliberado de enseñanza institucionalizada, es un elemento imperativo y punto de apoyo para la discusión académica y política, en lo que respecta al desarrollo de las sociedades modernas desde una perspectiva democrática. El presente documento espera contribuir con una mirada reflexiva a la temática descrita, presentando algunos referentes teóricos y de política, que intenten responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo se concibe la democratización de la educación?, ¿Cuáles son los alcances e implicaciones de la democratización de la educación superior en el desarrollo económico?, ¿Qué procesos socioeconómicos y de política pública orientan la educación superior en Colombia?, ¿Es posible la democratización de la educación superior en Colombia?

Antecedentes de la democratización de la educación superior

La educación se vislumbra como un fenómeno de la modernidad, resultante de un proceso de alta complejidad en el que convergen los conceptos de socialización⁴ e instrucción⁵ Sotelo, (1995). De manera general se puede concebir la educación como el proceso por el cual le es transmitido al individuo el conjunto de conocimientos, actitudes y valores necesarios para el desarrollo de las competencias que le permiten desenvolverse en sociedad⁶; así mismo, supone la expansión de las facultades y conocimientos humanos necesarios para el

4 *Puede entenderse como el aprendizaje inconsciente e informal del conjunto de valores, conocimientos y usanzas que constituyen la estructura básica de la sociedad.*

5 *Se basa en la adquisición formal de los elementos necesarios para vivir apropiadamente en comunidad, que en un principio se relacionan con el desarrollo de la habilidad para leer, escribir y comunicarse, y en un segundo momento, al ejercicio y/o aprendizaje de un oficio o profesión.*

6 *Esta acepción da cabida a tres categorías: la educación formal, entendida como aquella que se imparte con una secuencia de aprendizaje regular dentro de establecimiento educativos, con sujeción a un conjunto de pautas y componentes organizadores en relación a los fines de la educación; la educación informal, que se considera como la adquisición de conocimiento espontáneo mediante las experiencias cotidianas; y la educación no formal, que es aquella actividad educativa sistémica que no tiene directa vinculación al sistema educativo. Para efectos de este documento, la educación tiende a asociarse con la acepción de educación formal, escolarizada o institucionalizada; en la medida que para la mayoría de las sociedades modernas su interés radica en reproducir de forma efectiva el conocimiento entre la población, con un grado de confiabilidad que asegure la obtención de los resultados esperados, de forma que los gobiernos puedan visualizar los alcances educativos y tomar las medidas concernientes.*

desarrollo de las libertades⁷ que construyen la heterogénea individualidad del ser, hasta transformarse en las unidades formativas de una colectividad.

En otras palabras, la educación actúa como obra transformadora en el individuo, con efectos multiplicadores en la sociedad. Al respecto, la investigación de Baudelot y Leclercq, (2008) profundiza en los efectos directos e indirectos de la educación como eje dinamizador en numerosos aspectos de la vida de los individuos y las sociedades: la educación proporciona marcos intelectuales, culturales, cognitivos, lógicos y morales; tiene efectos “liberadores” en la población con el aumento de las competencias, la autoestima y la disminución de prejuicios sobre las minorías o categorías populares; permite la adhesión de la población a una ideología universal, así como contrarrestar la criminalidad; produce grupos sociales específicos y permite la trascendencia entre estos y; aumenta los retornos monetarios del individuo a la vez que contribuye al desarrollo económico.

Para el caso particular de la educación superior, en la declaración Mundial Sobre la misma en el Siglo XXI, se la define como

todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior (UNESCO, 1998, p.19).

Así mismo, la UNESCO (1998, pp.19-20) sostiene que:

Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esa disparidad.

Estudios como los de Shwartzman (2002) reconocen la importancia de que los sistemas de educación superior, provean a la población de las competencias y habilidades necesarias para participar de la modernización de las sociedades,

7 Desde la perspectiva de Amartya Sen, la expansión de las libertades reales de los individuos y el desarrollo social, están condicionadas por las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales, y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de iniciativas. Sen distingue entre cinco tipos de libertad: política, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora.

basadas en el conocimiento, en las que existe una creciente demanda por habilidades técnicas que generen procesos de innovación en las actividades económicas de los países.

La educación superior como un referente de élite

La educación surge como un medio importante para la transmisión cultural y para el control social. Desde un punto de vista histórico, alrededor del año 350 a.C. hasta finales del siglo XVI, la educación se identificó mayormente como un mecanismo socializador, garante de las necesidades valorativas del individuo que, como unidad fraccionaria del cuerpo social, otorgaba sentido a su existencia mediante la construcción de un ideal mayor: la identidad social⁸. En este sentido, las universidades nacen en Europa en la Edad Media principalmente como respuesta a los requerimientos de los sectores dominantes de la época (la Iglesia y la aristocracia).

Es a partir del siglo XVI que comienza a atribuirse a la educación la capacidad instructiva⁹, ya que esta permite el desarrollo cognitivo y/o de competencias para potencializar la actividad productiva y comercial, de ahí la importancia para el Estado de proporcionar al menos la instrucción más básica, de manera que facilitara la adquisición de conocimientos esenciales que contribuyeran al bienestar de una sociedad.

Ya en la contemporaneidad (finales del siglo XVIII-XIX), con la transformación de los sistemas económicos al capitalismo industrial, emerge la “Universidad moderna”, centrada en la actividad científica y ligada a satisfacer la demanda de profesionales requeridos por el sistema económico, pero sin referentes claros de inclusión social que posibilitara a las personas de las clases menos favorecidas, incorporarse al mundo laboral en mejores condiciones y promover su bienestar.

Se entiende entonces que desde una perspectiva temporal, la educación superior estuvo dirigida por muchos siglos a un grupo poblacional selecto, y que desde sus inicios hasta una época reciente fue enmarcada por un sistema educativo predominantemente clasista, diseñado por y para los grupos sociales dominantes de la época, lo que permitía en gran medida la reproducción de sistemas político-administrativos sesgados hacia la concentración y permanencia del poder en las “altas esferas”. La educación superior generaba entonces desigualdades sociales, al promover y ampliar las brechas entre grupos poblacionales.

8 *Los sistemas educativos más antiguos buscaban mantener las tradiciones culturales de los pueblos, así como dar instrucción en áreas fundamentales de su estructura social como la religión y las matemáticas. Ya en la edad media se empieza a reconocer el valor de la educación, y la creación de instituciones educativas. Con el renacimiento, y la influencia del catolicismo y el protestantismo, el humanismo cobra sentido en la educación escolarizada.*

9 *En el contexto de la ilustración, la educación funcionaba como un mecanismo de disciplinamiento, pero también como un factor privilegiado de transformación social. La educación se convierte en un instrumento de control que asegura el orden social y garantiza un bienestar público.*

Gramsci (citado por Kamat, 1982) hace parte de la línea de pensadores que considera la educación como el más importante aparato ideológico del Estado, en el que los grupos más altos de intelectuales son los que sostienen la clase dominante regente, asegurando la hegemonía social y política, a la vez que mantienen el *statu quo* en la estructura de poder económico y político existente.

Así las cosas, por mucho tiempo la significación predominante de la educación no fue aquella que la consideraba un factor determinante del crecimiento económico y el desarrollo social, sino más bien aquella en la que los sistemas de enseñanza se presentan como medios de control de la población que carecía de suficiente instrucción, y de posiciones ideológicas que podrían ir contra los elementos de poder del Estado. Un ejemplo más en esta línea lo ofrece Weiner (1991), quien resalta los objetivos esencialmente políticos que tuvieron países europeos y no europeos durante el siglo XIX para la expansión y desarrollo de sus sistemas educativos, como en el caso de Corea del Sur, Taiwan y Prusia.

Expansión de la educación superior

Entrado el siglo XX, la educación superior se vio abocada hacia un proceso de expansión en el que los países coloniales reprodujeron los modelos educativos del viejo continente; aun así, como lo menciona Reimers (2006), los países latinoamericanos diferían substancialmente de los europeos en lo que respecta a los niveles educativos de su población, para los que se observaban brechas profundas entre las clases de élite y la población marginada.

Se abre paso un movimiento expansivo de la enseñanza, provocado básicamente por el crecimiento acelerado de las fuerzas productivas, que mediante sus requerimientos tecnológicos demandaban continuamente personal cada vez más especializado. Según Tünnermann (citado por Burbano, 1999) durante las décadas de los años sesenta y setenta, se promovieron procesos de reforma universitaria en América Latina y el Caribe, motivados por la transición de una enseñanza superior elitista a una de masas, así como por la adopción del modelo cepalino de desarrollo hacia adentro.

Este proceso expansivo de la enseñanza se puede visualizar a través del aumento progresivo de la tasa bruta de matrícula (TBM)¹⁰ en los distintos niveles de enseñanza impartidos en los últimos doscientos años. A partir del siglo XIX se

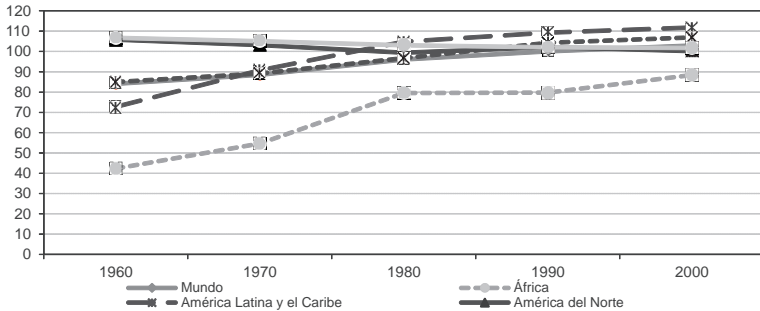
10 Según las especificaciones técnicas establecidas por la ONU para los indicadores de educación, la TBM muestra el nivel general de participación en un nivel educativo determinado, que para este caso corresponde al nivel superior. Se calcula como el ratio entre la cantidad de estudiantes matriculados en determinado nivel educativo, sobre la población que debería estar cursando dicho nivel. Este indicador revela la capacidad que tiene el sistema educativo de proveer educación superior a la población que potencialmente así lo requiere.

manifestó un incremento casi generalizado de las tasas de escolarización en la educación primaria, especialmente en los países occidentales. Dinamarca, Alemania, los Países Bajos, Suecia y Suiza alcanzaron la educación básica primaria universal en 1870, otros países industrializados lograron este nivel educativo alrededor de la Primera Guerra Mundial y el resto de países en el Sur o al Este de Europa en el periodo entre guerras, o poco después de la Segunda Guerra Mundial (Craig, 1981).

Para muchos países del resto del mundo, este despegue educativo tomó al menos otros 100 o 150 años. (Ver Figura 1). El hecho de que los países desarrollados alcanzaran la educación primaria universal tempranamente y de forma sostenida, les permitió la concentración de sus esfuerzos en la promoción de la educación secundaria y terciaria (superior).

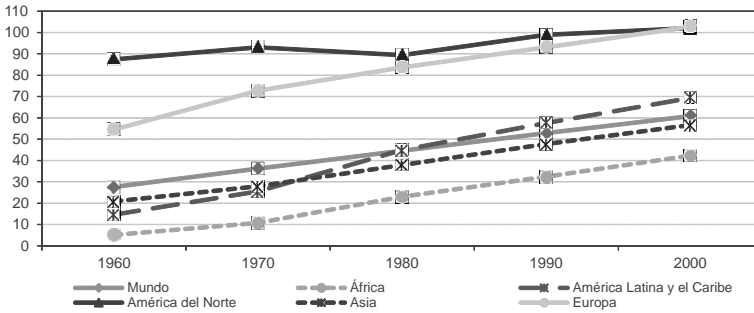
Para el caso de Colombia, hasta la primera mitad del siglo XX este era uno de los países más atrasados en materia educativa en América Latina. La expansión de la educación básica primaria y secundaria fue muy lenta a lo largo del siglo XIX y mitad del siglo XX, principalmente como consecuencia del conflictivo escenario político de la época (guerras civiles, luchas de poder entre partidos políticos, rivalidad entre el Estado y la Iglesia y recursos financieros escasos), lo que impedía la consolidación de un sistema educativo permanente y consistente que pudiera organizar y regular la educación en el país.

Figura 1. Principales regiones del mundo. Tasa bruta de matrícula en educación primaria. 1.960-2.000. Valores porcentuales. (UNESCO, 1993).



Como se observa en la figura 2, al siglo XXI América del Norte y Europa ya contaban con tasas brutas de escolarización superiores al 100% para el segundo nivel educativo.

Figura 2. Principales regiones del mundo. Tasa bruta de matrícula en educación secundaria. 1.960-2.000. Valores porcentuales. (UNESCO, 1993).

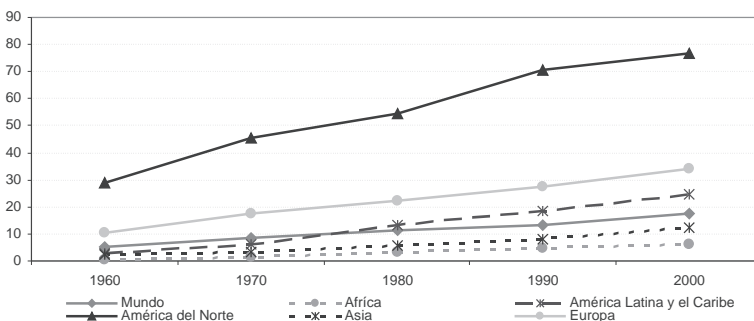


En América Latina y el Caribe, la expansión de la educación primaria alcanzaba una cobertura casi universal alrededor de 1970, lo que estimuló el aumento en el ingreso a la educación secundaria. La TBM para este nivel educativo se incrementó un 75% en 1970/60 y un 76% en 1980/70, de forma tal que al año 2000 esta región registraba una matrícula del 70% en el segundo nivel.

Pese a la consecución de altas tasas de escolaridad en el nivel primario y secundario en América Latina y el Caribe, al interior de la región se observan diferencias notorias, especialmente en el segundo nivel. Según cifras de la UNESCO (2009), al 2007 Guatemala registraba una TBM secundaria del 56% y El Salvador y Honduras alrededor del 64%; mientras países como Colombia y Chile obtuvieron tasas del 90%, y los países Aruba y Brasil presentaron tasas superiores al 100% en matrícula secundaria.

En términos generales, las desigualdades sociales y la diferenciación en el acceso a la educación básica están muy presentes en América Latina y el Caribe, de ahí el incipiente desempeño en el proceso expansivo de la educación terciaria (Figura 3).

Figura 3. Principales regiones del mundo. Tasa bruta de matrícula en educación terciaria. 1.960-2.000. Valores porcentuales. (UNESCO, 1993).



Salvo Cuba, que tiene cobertura universal en el tercer nivel educativo (TBM del 121% en el 2008, UNESCO), la media de la TBM para los países de la región es del 32% al 2007, comparado con países como Estados Unidos y Grecia, que reportan para esta variable una matrícula superior al 90%.

Si bien desde 1970 Colombia cuenta con una TBM primaria superior al 100%, al 2007 en el nivel secundario esta tasa era del 91% y para el tercer nivel de sólo el 35%. En su estudio “La expansión de la escolaridad en Colombia”, Parra (1977) sostiene que los cambios en la educación, especialmente en el nivel superior, corresponden a la transformación económica asociada a las fases de industrialización del país desde los años 30.

Las cifras expuestas evidencian el proceso de expansión de la educación en todos sus niveles a nivel mundial: queda claro que algunas sociedades están muy adelantadas en términos de cobertura educativa mientras que otras van muy rezagadas, lo que indica la existencia de factores condicionantes de la educación.

¿Qué puede entonces explicar las diferencias en los niveles de escolaridad y las tasas de expansión educativas? Algunos estudiosos del tema como L. Stone (1969) y R. Stone (1976), atribuyen estas diferencias exclusivamente a las características cronológicas geográficas, económicas y políticas de los territorios y sociedades en cuestión; entre tanto, otros investigadores consideran inadecuado este tipo de generalización y ahondan en el desarrollo de argumentos que puedan complementar el análisis de los patrones en la expansión de la educación. Al respecto, un estudio de Craig (1981) presenta un compendio de las hipótesis que diversos autores han elaborado para explicar el aumento en las tasas de educación:

- *Hipótesis del bien normal*: La educación se considera un bien normal, por lo tanto su demanda aumenta conforme se incrementan los ingresos reales, mantenido constantes otros factores.
- *Hipótesis de la ecología de la población*: La expansión de la educación está ligada a la capacidad de las instituciones sociales de ofrecer el servicio.
- *Hipótesis del capital humano*: La remuneración en el mercado de trabajo calificado es más alta que en el mercado de trabajo no calificado, por lo que el individuo invierte en capital humano para acceder a los mejores retornos.
- *Hipótesis técnico-funcional*: La educación se expande en respuesta al aumento de la demanda de trabajo calificado como producto de la mayor tecnificación y especialización de las organizaciones productivas.
- *Hipótesis de señalización*: Los diplomas y otros indicadores de logros educativos son un referente de la capacidad de entrenamiento y productividad potencial de los trabajadores, por tanto, los individuos incrementan su demanda por educación para aumentar sus probabilidades de ser elegidos por los empleadores.
- *Hipótesis de control social*: La educación formal se desarrolla como producto de las demandas de un emergente, jerárquico y racional sistema industrial. En este

sentido, la escolarización contribuye a una clase de trabajadores disciplinados, responsables y dóciles que posibilitan la hegemonía de la clase gobernante.

- *Hipótesis de la integración política:* La educación es un derecho adquirido por los ciudadanos de una nación y actúa como un mecanismo garante de la cultura política.
- *Hipótesis de integración normativa:* Los individuos demandan más educación como una forma de adaptarse más fácilmente y mejor a las especializadas y complejas necesidades de las economías y sociedades.
- *Hipótesis de sistemas:* La constante integración mundial hace que los gobiernos promuevan la educación como una norma mundial para desarrollarse más rápido y legitimar su autoridad nacional y exterior.
- *Hipótesis del conflicto:* La competencia entre grupos sociales por alcanzar un estatus mayor origina una mayor demanda de educación para obtener más altos ingresos.

En vez de estudiar de manera aislada las hipótesis anteriormente planteadas de manera aislada, cobró mayor fuerza el estudio de las mismas de una manera más integral, de modo que se reunieran todas aquellas que tenían implicaciones en el mercado laboral, sector productivo, o la economía en general, dando paso a un nuevo campo de estudio conocido como Economía de la educación. Si bien las interrelaciones entre los procesos educativos y la actividad económica han estado presentes desde los inicios de la ciencia económica, con los estudios de Smith (1776)¹¹, es con los aportes de Fisher (1906)¹², y más adelante, con Mincer (1958)¹⁴, Schultz (1960)¹⁴, y Becker (1964)¹⁵, que se consolidan los supuestos centrales que dan origen a las teorías de la economía de la educación. Reforzando esta idea, otros autores como Luhmann (1996) consideran que las características de jerarquía social y progreso económico derivadas de la educación, han marcado el vínculo entre los sistemas educativo y económico.

Una hipótesis que se destaca es la del capital humano, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por un individuo, que mejora la productividad del trabajo y aumenta los beneficios percibidos por la realización de actividades intelectuales, tanto para el trabajador, como para las firmas; lo que impacta positivamente la dinámica económica de un territorio. Un aspecto

11 Adam Smith, en su obra cumbre: *An Inquiry into the Nature and Causes of the wealth of Nations*, publicada en 1776, considera como parte del capital físico de una nación, el conjunto de habilidades y conocimientos utilizados por los trabajadores en la producción. Así mismo, reconoce que las diferencias entre individuos en términos de su grado de preparación, pueden explicar las diferencias salariales en diferentes campos o profesiones.

12 En su obra, *The Nature of Capital and Income*, Fisher elabora una teoría del capital en la que lo define como un stock de recursos que genera flujos de rentas futuras, lo que permite considerar como inversión tanto a la formación de los hombres, como a los bienes duraderos que entran en un proceso productivo.

13 Se destaca por sus aportes matemáticos a la teoría, en el que relaciona las ganancias en el mercado de trabajo con las inversiones en capital humano.

14 Propone que la educación es una inversión en el individuo, y por tanto, debe ser tratada como capital.

15 Gary Becker desarrolla en su libro *Human Capital* la teoría de la inversión en capital humano y señala el efecto de tal inversión sobre las ganancias, el empleo y las actividades de consumo.

relevante dentro de esta teoría es que las personas incurren en gastos educativos (dinero y tiempo), porque lo consideran una inversión para el futuro.

En suma, la transformación del acontecer mundial implicó un reto para la educación, al tener que ajustar sus funciones y prácticas a las continuas demandas sociales que se suscitaron con el tiempo. Ante esta inminente necesidad educativa, los gobiernos se enfrentaron a la consecución de más y mejor educación para todos, algunos países pudieron asumir más rápidamente el reto educativo y conseguir la universalización de todos sus niveles de enseñanza, mientras otros países continúan en la búsqueda de mecanismos que les permitan cubrir las necesidades educativas de su población.

Conceptualización de la Democratización de la educación

Como se estableció en el acápite anterior, las características propias de cada nación generan distintos escenarios de desarrollo educativo, limitando o potencializando su expansión. Se advierte entonces que el fenómeno del aumento de la educación en todos sus niveles reviste un alto grado de heterogeneidad espacial y temporal, donde las desigualdades educativas no sólo persisten geográficamente sino que se profundizan a lo largo del tiempo, de no alterarse las condiciones estructurales al interior de cada territorio.

Green (citado por Burbano, 1999) resalta la transformación que ha sufrido la educación superior en los últimos decenios, asociada a los temas de acceso, financiamiento, incidencia del desarrollo económico y social, rendición de cuentas, autonomía, tecnología e internacionalización. Durkheim (citado por Vizcaíno, 2007) pone de manifiesto que los cambios educativos están atados a las necesidades de la organización social para la cual derivan respuestas.

Reconocer el aspecto evolutivo de la educación no solo implica realizar un análisis de sus causas, sino también dar contestación a las motivaciones de dichos cambios. Al identificar la educación como una necesidad imperativa, la consecución de la educación para todos requiere la extensión en la participación de la enseñanza, la existencia de un sistema educativo social que forje la educación como una actividad sensible a la evolución del ser humano en sí, y no solo a la reproducción de los sistemas políticos o económicos regentes; por consiguiente, la expansión educativa antes de identificar como fin último el camino de la universalización de la educación¹⁶ debe abrir paso a la *democratización* de la educación.

16 *En aras de dar solución a las necesidades de cobertura educativa, en muchas sociedades actuales el proceso de expansión de la educación se ha deformado en un mecanismo de comercialización de este servicio, con consecuencias adversas para el desarrollo de la población, ya sea en términos monetarios (se debe renunciar a la gratuidad del servicio educativo o pagar más por el mismo), de calidad (disminución del carácter formativo del individuo) o de beneficios sociales (pérdida de movilidad social, promoción de desigualdades), entre otros.*

La democratización de la educación se concibe como una forma de organización social de los sistemas educativos, esto es, el ejercicio de la actividad educativa bajo un sistema de relaciones horizontales entre los miembros de una sociedad, que posibilita la expansión de la enseñanza y la reproducción de sus beneficios mediante la prolongación de las libertades personales, la reducción de las desigualdades sociales y el avance en la equidad de oportunidades.

Entonces, la democratización es un fenómeno transformador de la educación, que le otorga un rol activo en la recomposición de las sociedades y un mayor alcance en la construcción de dispositivos del conocimiento; entre tanto, la universalización se limita a la satisfacción de las necesidades educativas individuales que pueden tener repercusiones positivas y/o negativas al interior de las sociedades. Para este último caso podría pensarse en una “paradoja de la educación,” situación que se da cuando la adquisición de mayores niveles educativos no responden a las expectativas de los individuos. Por ejemplo, en varios estudios Mora (2004, 2007) analiza la relación de la educación y el mercado laboral para la ciudad de Cali (Colombia) y para todo el país, en los que concluye que existe sobre-educación, entendida esta como un problema de sobre-calificación educativa en relación a la actividad laboral que se desempeña, y cuyo principal problema estaría asociado a la probabilidad de que las personas sobre-educadas ganen menos que aquellas “correctamente” educadas.

Por consiguiente, la preocupación de los gobiernos actuales en el panorama educativo debe apuntar al desarrollo y puesta en marcha de procesos expansivos de la enseñanza conducentes a la democratización del acceso masivo a la educación.

La cuestión de la realidad y de los límites de una democratización de la educación han sido discutidos principalmente a partir de la última mitad del siglo XX. El historiador Antoine Prost (1986) fue uno de los pioneros en profundizar sobre las características de la democratización educativa; el autor propuso una tipología para distinguir las formas de democratización, bajo dos modalidades: la cuantitativa y la cualitativa. La democratización cuantitativa hace referencia al aumento en el acceso a la educación, que puede ser medido principalmente por la tasa de escolarización de la población, en el segundo sentido del término, la democratización cualitativa está centrada como la disminución de las desigualdades sociales, es decir, que el destino escolar de las personas dependa menos de su origen social.

Si bien las definiciones de Prost son ampliamente usadas, presentan una dificultad en términos de medición de los alcances de la democratización educativa, especialmente en su acepción cualitativa; por ejemplo, las investigaciones anglosajonas tienen diversos enfoques para la medición de la democratización cualitativa, como las trayectorias académicas respecto al sexo y el origen geográfico; entre tanto, las investigaciones francesas se centran por lo

general en el origen social. El estudio de Pierre Merle (2000) profundiza este aspecto al distinguir tres formas de democratización cualitativa: la igualadora, donde las distancias sociales de matrícula entre las orientaciones se reducen, la uniforme, para la que estas distancias se mantienen; y la segregativa, donde las distancias sociales aumentan.

Martínez (2004) hace un análisis de lo que ha sido la democratización de la enseñanza para el caso español, y la define como la extensión de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, en paralelo a la eliminación de sistemas educativos duales, en los que se diferencia la educación para las clases más favorecidas de la educación recibida por las élites, así como en la mayor participación en las decisiones que afectan la enseñanza del colectivo. Complementariamente, en sus estudios Trow (1974, 2005) abordó el tema de la democratización analizando la transformación de la educación superior a través de una caracterización de los sistemas educativos, en el que distinguen tres tipos: de élite, de masas y universal.

En sí, los trabajos en el área de la democratización exploran la proposición de la educación como fuente de reducción de inequidades sociales bajo la definición de las posibles transformaciones democráticas de la actividad educativa, ya que éstas se perciben desde distintos ámbitos y por tanto pueden plantearse múltiples criterios para su análisis y medición. No obstante, es precisamente la multiplicidad de los referentes para su estudio, así como el incipiente, intermitente y disperso interés de los investigadores por el tema, lo que ha derivado en que el fenómeno de la democratización de la educación, 25 años después de su primer atisbo, no presente aún un consenso conceptual y empírico sobre sus dimensiones, alcances, perspectivas y consideraciones de política educativa.

Partiendo de la conceptualización expuesta por Prost, a continuación se presenta una propuesta que enfatiza en las características que identifican la democratización como un concepto educativo, en busca de orientar el desarrollo de modelos teóricos y empíricos que puedan validar, a su vez, si los sistemas educativos regentes responden asertivamente al cambio de paradigma socioeducativo: de *igualdad*, en el que todos los individuos deben tener acceso a las mismas oportunidades educativas; y de *equidad*, en el que el acceso a las oportunidades educativas debe garantizar en todos los individuos el mismo tratamiento y promoción social. Para ello se debe distinguir que:

- La democratización concibe la educación como el vehículo para lograr una sociedad más equitativa, es decir, la democratización es un proceso que comprende el principio de igualdad y lo amplifica al promover equitativamente la extensión de las libertades individuales dentro de una estructura social.

- La democratización educativa es un fenómeno latente, que subyace o se encuentra inmerso en la actividad educativa, y de carácter bidireccional (es una causa y un efecto), y por tanto, no es observable directamente, es decir, que no puede entenderse, medirse o cuantificarse simplemente mediante el seguimiento del comportamiento de una única variable. Por el contrario, la democratización es un fenómeno que abarca múltiples escenarios, y así mismo, múltiples variables. Esto hace necesario que el fenómeno en cuestión se sub-clasifique según las dimensiones en que este puede trascender.
- Dentro del marco de la democratización, el aspecto cuantitativo puede observarse mediante la expansión de la educación y se concentra en estimar el mejoramiento absoluto en los procesos de acceso a la educación superior desde el análisis de las principales fuerzas educativas (principio de igualdad): la demanda educativa, la oferta educativa y el sistema educativo.
- El aspecto cualitativo de la democratización busca evaluar en términos relativos la pertinencia y efectividad de las estructuras sociales, de mercado e institucionales, en la labor de recomposición de las desigualdades sociales mediante la promoción de oportunidades educativas a nivel superior (principio de equidad).
- En el análisis de la educación superior, las variables relevantes dentro del análisis de la democratización cuantitativa estarían sujetas a medir la capacidad de ampliación que tiene la estructura educativa superior, desde el lado de la oferta y de la demanda, como también, del sistema en sí. Al respecto, se identifican como variables que conjuntamente pueden describir esta dimensión: la TBM, la cantidad de programas ofertados, la cantidad de Instituciones de Educación Superior (IES), el número de graduados, la planta profesoral, el número de IES públicas contra Privadas, y la presencia de organismos e instituciones de apoyo.
- Para el caso de la dimensión cualitativa en el análisis de la democratización de la educación superior, se esperaría que las variables revelen aspectos del alcance formativo y de promoción social del educando. En este sentido, cobra importancia el análisis de la existencia de segregación por género (matrícula femenina contra masculina) o por ingresos (matrícula según estratificación social), la capacidad de los graduados de insertarse al mercado laboral (proporción de los graduados con empleo formal), la presencia de movilidad educativa intergeneracional (mayor nivel de estudios con el relevo generacional), la calidad educativa (exámenes de estado, acreditación de programas e instituciones), la presencia de movilidad social (niveles de ingresos y estratificación del educando) y la posible articulación de los programas educativos con las condiciones socioeconómicas del territorio – pertinencia (número de programas que atienden la demanda laboral de la estructura económica del lugar).

Democratización de la Educación Superior para el desarrollo socioeconómico

Para países como Colombia, los cimientos del desarrollo económico han tardado relativamente en construirse, dado el perfil social que hasta la historia reciente ha enmarcado las políticas públicas de la región. Desde una perspectiva económica, las crisis de deuda externa y tipo de cambio sufridas en los países emergentes en los 90¹⁷ y las hiperinflaciones¹⁸ en América Latina, entre la década de los 70 y los 90, contribuyeron a un retroceso considerable en los indicadores sociales de la región, CEPAL (2010); para salir de este estado, los países más afectados por las crisis económicas se apalaron en políticas demográficas, de estabilización económica y de consolidación de procesos políticos.

La consolidación de una propuesta integral de desarrollo económico bajo un escenario tan sombrío, implicaría un mayor esfuerzo de las naciones por articular efectivamente los actores Estado, mercado y sociedad, así como también hacer converger las políticas de crecimiento sustentadas en la productividad, las políticas fiscales (tributarias y de gasto), las buenas prácticas de gobernanza y las políticas públicas sectoriales efectivas.

Al respecto, el Estado Colombiano ha realizado esfuerzos en el diseño de lineamientos de políticas educativas que trasciendan al plano económico, y que buscan sustentar las propuestas de mediano y largo plazo en materia de competitividad y productividad, a través de la acumulación de capital humano y en la generación de ciencia, tecnología e innovación. En este sentido, en el documento CONPES 3674 sobre formación de capital humano se plantea como propósito para elevar los estándares de desarrollo económico del país, el favorecimiento de los procesos de acumulación de capital humano, sustentado especialmente en la reducción de los costos educativos y la creación de canales de comunicación entre el sector productivo y la población.

Podría pensarse entonces como una estrategia conducente al desarrollo económico y accesible a las regiones, con un entorno socioeconómico en recuperación, la creación y fortalecimiento de un sistema educativo democrático,

17 Los países a los que se hace alusión son México, con el “efecto tequila” en 1994; en 1997 Corea del Sur, Hong Kong, Singapur, Taiwán, Malasia y Filipinas con la “crisis de los tigres asiáticos”, en 1998 la crisis financiera rusa que, en 1999 afectó la economía brasileña, conocida como el “efecto samba” y en 2001 la crisis económica y política en Argentina conocida como “el corralito”.

18 En 1987 se dio la crisis del Austral en Argentina; en Brasil en los 1990 con la pérdida de valor real del cruzeiro, entre 1982 y 1985 las políticas cambiarias y de deuda pública fueron los principales detonantes del alza desbordante de los precios en Bolivia, Chile en 1973; México con un amplio periodo de deterioro de los precios entre 1970 y 1987; y Perú, entre 1987 y 1989 con sus políticas heterodoxas.

19 Por ejemplo, la incidencia de pobreza según estadísticas de la CEPAL, tuvo un periodo de crecimiento que corresponde a la década de los 80, pasando del 40% en el inicio del decenio, al 48% finalizando el mismo, sin embargo, esta ha podido reducirse de manera casi constante desde para una muestra de países de América Latina desde 1990 hasta 2008, pasando del 48% al 33% respectivamente.

que contribuya significativamente a movilizar las dinámicas productivas, la generación de ingresos, y la promoción de libertades sociales. Al respecto, Hopenhayn (2011) menciona que los países de Latinoamérica han conducido reformas en sus sistemas educativos, como apalancamiento de la cohesión y equidad social, de la movilidad ascendente en el ciclo de vida de las personas y de los saltos en la productividad de las economías.

Según la CEPAL (2010), la educación "...es uno de los mecanismos importantes de que disponen los Estados y la política pública para revertir la reproducción intergeneracional de las desigualdades y disociar los orígenes sociales de los individuos de sus logros en términos de bienestar". Esta concepción de educación no se sustenta en la masificación de la escolarización como un derecho; sino que la visualiza como un catalizador del bienestar, desde el ámbito económico y social. Es precisamente esta acepción la que alude a la democratización de la educación, la cual se gesta como un proceso formativo que le permite al individuo dentro un contexto social, trascender y transformar los ámbitos (económicos, políticos, culturales...) que dan vida un colectivo.

Prado (2011) realiza una valoración del desarrollo en América Latina reciente, y encuentra según datos de la CEPAL, que los procesos de crecimiento con distribuciones equitativas del ingreso, la reducción de la pobreza y la disminución de la desigualdad, son elementos del desarrollo que no pueden alcanzarse estrictamente a través del avance de la productividad o de la tributación sobre los sectores económicos más dinámicos, sino que se requiere la movilización de instrumentos clave del Estado, como lo son, entre otros: el gasto público en educación, y en ciencia y tecnología. Este autor considera, por una parte, que "La política industrial y de ciencia y tecnología debe tener los instrumentos de financiamiento y gobernanza establecidos explícitamente en las leyes y presupuestos públicos" (p.34), y de otro lado que "La educación universal y de calidad es una condición necesaria para romper el ciclo intergeneracional de desigualdad" (p.35).

Problematización de la educación superior

Pasado un decenio del nuevo siglo, la educación superior aún se encuentra en etapa de transición: de masificación a democratización, y por tanto, los condicionantes de su progreso también han evolucionado. Como se observó en apartados anteriores, en América Latina y el Caribe aún predomina la necesidad de absorber la creciente demanda educativa postsecundaria, con la obertura como problema principal. Según Vizcaíno (2007, p.256), "Los temas de acceso, expansión cuantitativa y masificación evocan discusiones presentes en las últimas cuatro décadas en Colombia, particularmente la más reciente".

Este escenario reta a los gobiernos en general a instituir directrices conducentes a favorecer la ampliación del sistema educativo en referencia. Precisamente en los lineamientos de políticas se encuentra que las estrategias adoptadas por diferentes países se han encaminado especialmente a la flexibilización de las normativas que regulan la creación IES, promoviendo su diversificación²⁰, así como el mayor gasto público, que busca ampliar la oferta de cupos educativos en las IES del sector público o subsidiado.

Otro aspecto a resaltar está vinculado con la estructura de los sistemas educativos, los cuales revisten cada vez de mayor complejidad, y que para el caso del nivel superior, existe una heterogeneidad aún mayor en términos de los ciclos o grados educativos que lo componen, lo cual es intrínseco a cada país. Para poder efectuar un comparativo estadístico a nivel mundial, la UNESCO diseñó la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)²¹, utilizando la CINE se puede diferenciar la matrícula a nivel superior según el tipo de programa al que corresponde: formación práctica (para el trabajo) que se denomina 5B, formación teórica básica (investigación) que corresponde a la categoría 5A, y la formación teórica avanzada (investigación avanzada), equivalente a la clase 6.

La tabla 1 muestra un comparativo de la matrícula a nivel terciario o superior, según la CINE, para un grupo de países de América Latina y el Caribe. Para países como Chile y Colombia la participación de la matrícula en programas de formación para el trabajo (5B) aumentó significativamente entre el año 2000 y el 2010, mientras que en otros casos como el de Uruguay y Venezuela, la participación en este ciclo educativo cayó. Para la primera pareja de países, según la UNESCO (2011), el gasto público como porcentaje del PIB en el 2009 correspondía al 0,3% y 0,8%, respectivamente, entre tanto, para los dos últimos era del 0,6% y 1,6% respectivamente. Además, la matrícula privada al 2009 en Chile fue del 78%, en Colombia del 44%, en Uruguay del 12% y en Venezuela del 29%.

20 La diferenciación de las IES puede darse en dos sentidos: el vertical, que supone la creación de diferentes tipos de IES como lo son las Universidades, Instituciones Técnicas, Escuelas Profesionales, Institutos Politécnicos, entre otros; y el horizontal, que hace referencia al tipo de agente que provee el servicio educativo, como lo pueden ser público, privado o mixto.

21 La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento elaborado por la Unesco para la compilación, presentación y comparación de estadísticas educativas a nivel mundial. Hasta el año 2010 la clasificación va de 0 a seis niveles a saber: 0-Educación pre-primaria, 1-Educación primaria o primer ciclo de la educación básica, 2-Primer ciclo de educación secundaria, o segundo ciclo de educación básica, 3-Segundo ciclo de educación secundaria, 4-Educación postsecundaria no terciaria, 5-Primer ciclo de la educación terciaria y, 6-Segundo ciclo de educación terciaria. Con respecto a la educación terciaria, el nivel 5 puede diferenciarse en dos dimensiones: la primera dimensión es la 5A y se refiere a los programas teóricos, preparatorios para investigaciones (historia, filosofía, matemáticas, etc.) o que dan acceso al ejercicio de profesiones que requieren un alto nivel de capacitación (por ejemplo, medicina, odontología, arquitectura, etc.), mientras la segunda dimensión corresponde a la categoría 5B y la constituyen los programas prácticos, técnicos o específicos de una profesión. En el nivel 6 se encuentran los programas de educación terciaria que conducen a una investigación de calidad avanzada (por ejemplo, maestrías y doctorados). A partir del año 2011 se realizó una actualización a la clasificación. En este estudio se trabaja con la clasificación anterior, dado el periodo de referencia.

Tabla 1. Principales países de América Latina y el Caribe. Participación porcentual de la matrícula terciaria según nivel CINE. 2000 y 2010. (Instituto de Estadística de la Unesco - UIS).

Países	5A y 6			5B		
	2000	2010	Variación	2000	2010	Variación
Argentina	74	67*	-7	26	32*	6
Brasil	97*	87	-10	3*	12	9
Bolivia	91	88	-3	7	12*	5
Chile	80	56	-24	18	43	25
Colombia	84	67	-17	16	32	16
Cuba	100	100	0	0	0	0
El Salvador	83	84	1	17	16	-1
México	97	96	-1	2	4	2
Panamá	92	93	1	15	7	-8
Perú	54*	69	15	45*	30	-15
Uruguay	74*	92	18	26*	8	-18
Venezuela	62	73*	11	34	24*	-10

* Los valores se encuentran rezagados dada la disponibilidad de la fuente.

En general, se puede inferir que dentro de esta apuesta educativa de masificación educativa en la región existen coincidencias y divergencias: el referente común es que de manera generalizada los países han podido ampliar substancialmente su TBM, siendo de los casos más relevantes el de Perú, que pudo subir en 54 puntos porcentuales dicho indicador en la última década; no obstante, se diferencian entre sí por la apuesta estratégica que adoptan: algunos han decidido confiar el proceso de expansión de la oferta educativa superior al sector privado, posibilitando la creación de un mayor número de IES de carácter no oficial y que ofertan programas de duración más corta, con costos de matrículas más bajos; entre tanto, otras naciones optan por concentrar la mayor oferta educativa en el sector oficial, lo que implica un mayor esfuerzo fiscal, al destinar mayor componente del gasto público a la educación superior.

Pero en la medida en que las sociedades modernas se van perfilando – por diferentes vías – hacia la universalización de la educación superior, surgen otros referentes que convocan al cambio de paradigma: la equidad, pertinencia, calidad, deserción, internacionalización y eficiencia.

Una perspectiva innovadora con respecto al análisis de la problemática educativa a nivel superior, la ofrecen Bertocchi y Spagat (2004), quienes estudian la evolución de la estructura de los sistemas educativos haciendo énfasis en el nivel secundario, y sobre todo en la diferenciación de los mayores beneficios e impactos de la educación vocacional, contra general. En este sentido, concluyen que para los países en desarrollo debe ser prioritario fomentar la educación vocacional, y prestar especial atención a los factores socio-políticos, ya que estos juegan un papel crucial en la conformación de los sistemas educativos; así mismo, para los países en referencia la expansión del sector profesional como un

instrumento de desarrollo socioeconómico podría ser más conveniente en una segunda etapa, a fin de evitar que la expansión del sector educativo responda a objetivos perversos, como lo podrían ser una política de exclusión a favor de las élites.

Dentro del marco de política que se ha definido para Colombia en materia de capital humano, se propone la articulación de distintitos niveles de formación (educación media con educación superior) dentro de un sistema que fundamentaría en el mediano y largo plazo el crecimiento económico del territorio, con base en el desarrollo científico y tecnológico. Esto en respuesta a los ejes problemáticos que se han detectado en el país en materia de competitividad y productividad, como lo son: “la baja agregación de valor en los procesos productivos; bajos niveles de innovación y de absorción de tecnologías; baja calidad y poca pertinencia de la educación” (CONPES, 2010 p.11).

La democratización de la educación superior exige esfuerzos mancomunados entre todos los actores que conforman el sistema, es decir que el “problema” de la educación ya no ubica al Estado bajo la figura de creador y a las IES como simples operadoras; sino que cobra importancia la movilización social como garante de los beneficios esperados de dicha masificación. Si tal como lo mencionan Moreno y Ruiz (2009), es menester que las universidades de América Latina afiancen sus actividades de investigación para la innovación, esto no será posible si las IES no son capaces de generar, reproducir, canalizar y potencializar el valor agregado que la educación proporciona a las personas a título individual y a las organizaciones sociales como un todo.

Lo que se vislumbra en la actualidad es un intento de dar respuesta a los nuevos interrogantes que plantea la democratización: en países como Colombia, por ejemplo, las políticas educativas ya no se encuentran expuestas en un solo frente, sino que ahora son una familia de políticas construidas sobre el camino que marcan las IES, las dinámicas socioeconómicas locales y las tendencias internacionales (Ministerio de Educación Nacional, 2008). A nivel internacional, los esfuerzos propios de cada nación se han articulado entre si con la creación de redes y observatorios regionales, con lo que se propició un escenario de globalización educativa en el que, si las IES, Estado, académicos y educandos trabajan armónicamente, pueden abrirse nuevas puertas hacia el desarrollo humano equilibrado, y no de tipo centro-periferia.

Conclusiones y reflexiones finales

La educación superior ha sufrido una honda transformación a lo largo del tiempo, como producto de la adaptación de los criterios educativos a las realidades sociales. De manera general se diría que el cambio de orden social estimuló un proceso de expansión educativa, lo que posibilitó su evolución: de

mecanismo de fundamentación moral, idealista y normativa, pasó a convertirse en un instrumento lucrativo y conveniente para la sociedad y para la persona misma.

Si bien existen estudios que dan luz sobre el fenómeno de la democratización de la educación, aún se observan ciertas ambigüedades en torno a la conceptualización y comprensión del mismo, situación que puede atribuirse precisamente al cambio de paradigma de las sociedades, situándolas en un momento educativo de reciente transición: de economías basadas en el capital a economías basadas en el conocimiento.

Se debe hacer énfasis en la distinción entre universalización y democratización de la educación: la primera solo responde a las necesidades de la población de satisfacer las demandas educativas, por lo que el problema que se asocia mayormente a este objetivo es el de acceso y cobertura para los diferentes niveles de educación; entre tanto, la democratización de la educación exige un proceso de transformación social alrededor de la mayor universalización de la enseñanza; por ello, hace énfasis en atender un conjunto de problemáticas diversas, como lo son la calidad, pertinencia, eficiencia y equidad.

Las estadísticas educativas a nivel mundial dan fe de los avances logrados en las últimas décadas en términos de universalización de la educación superior, especialmente en América Latina y el Caribe, por ser esta una región rezagada en la materia con respecto a países desarrollados; dichos avances han promovido la reconfiguración de los escenarios educativos que apuntan hacia el mejoramiento de la sociedad como un todo.

Para los países emergentes, caminar sobre la senda del desarrollo implica un gran esfuerzo, el cual podría ser efectivo y lograr impactos importantes en materia de equidad distributiva del ingreso y promoción social, en la medida en que el sistema educativo se eslabone con otras políticas públicas, especialmente aquellas de ciencia, tecnología e innovación; no obstante, una apuesta educativa acertada implicaría eliminar las disparidades educativas, no sólo en términos del acceso, o calidad, sino también en relación con los mercados laborales.

Cabe considerar también las limitaciones que tienen los países en vía de desarrollo en comparación con los desarrollados, para alcanzar óptimos resultados en materia de bienestar socioeconómico; por lo que a menor desarrollo de un país, este debe conducir sus esfuerzos en mayor grado hacia la democratización de la educación, para poder capturar el valor agregado que se deriva de este y así compensar las deficiencias que presentan en otras dimensiones, como infraestructura, capital físico, y productividad.

Finalmente, podría pensarse que Colombia se encuentra en el inicio del camino

hacia la democratización de la educación. Si bien el diseño de políticas educativas, de desarrollo, de capital humano, de Ciencia, Tecnología e Innovación -CTeI, y de competitividad parecen converger en el mismo sentido; es necesario que se pase de la formulación de los lineamientos, hacia la adopción de una política hegemónica de democratización educativa conducente al desarrollo socioeconómico del territorio. Los planes de acción dentro del discurso educativo-económico aún son tímidos y se basan casi en pretensiones, más no ejecuciones.

Así mismo, las estrategias planteadas dentro del país en torno al fortalecimiento del capital humano como eje central de innovación y competitividad resultan muy parcas para el impacto que se desea generar: no es garantía que el acceso a mayores niveles educativos conduzca proporcionalmente a mayores niveles de innovación, y por tanto, a mayores niveles de productividad, y que en respuesta el crecimiento económico sustente un mayor grado de cohesión social y bienestar para la población.

Referencias

- Baudelot, C. Y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Becker, G. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3a ed. New York: Columbia University Press for NBER.
- Bertocchi, G. & Spagat, M. (2004). The evolution of modern educational systems. Technical vs. general education, distributional conflict, and growth. *Journal of Development Economics*, 73, 559-582.
- Burbano, G. (1999), *La Educación Superior En La Segunda Mitad Del Siglo Xx. Los alcances del cambio en América Latina y el Caribe*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, 15-23.
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina, 2010*. Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- CONPES (2008). Política Nacional de Competitividad y Productividad. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf>.
- CONPES (2009). Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3582.pdf>.
- CONPES (2010). Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH. Recuperado de https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=IQas7idIt_k%3d&tabid=1063.
- Craig, J. (1981). The expansion of Education. *Review of Research in Education*, 9, 151-231.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>.
- Fisher, I. (1906). *The Nature of Capital and Income*. New York: MacMillan & Co.
- Hopenhayn, M. (2011), Educación para la cohesión y la movilidad social. En A. Bárcena Y N. Serra (Ed.), *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina*. Propuestas para el debate (pp.119-158). Chile: CEPAL.
- Kamat, A.R. (1982). Education and Social Change: A Conceptual Framework. *Economic and Political Weekly*, 17(31), 1237-1244.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2004). La Democratización de la Enseñanza. *Eúphoros*, 4, 259 – 278.
- Merle, P. (2000). Le concept de democratization de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1).
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66, 281-302.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). *Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010*. (8). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152025_recurso_1_pdf.pdf

- Mora, J. (2004). Sobre-educación en Cali (Colombia), ¿Desequilibrio temporal o permanente?: Algunas ideas, 2000-2003. *Revista de Economía y Administración*, 1(1), 115-144.
- Mora, J. (2007). Sobre-educación en el mercado laboral colombiano. *Revista de Economía Institucional*. 10(19), 293-309.
- Moreno, J. C. Y, Ruiz, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas CEPAL*, 106.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml.
- Prado, A. (2011). El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008. En A. BÁRCENA y N. SERRA (Ed.), *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate* (pp.17-37). Chile: CEPAL.
- Parra, R. (1977). La expansión de la escolaridad en Colombia. CEDE – Universidad de los Andes. (37).
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reimers, F. (2006). Education and social progress. En V. Bulmer-Thomas, J. Coatsworth, & R. Cortes. (Eds.). *The Cambridge economic history of Latin America* (pp.427-479). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, A. (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Recuperado de : <http://www.econlib.org/library/Smith/smWNCover.html>.
- Schwartzman, S. (2002). Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America. Background paper for the World Bank's report on Closing the Gap in Education and Technology, Latin American and Caribbean Department.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sotelo, I. (1995). Educación y Democracia. En P. MANZANO (Ed.) *Volver a Pensar la Educación Vol.1*, (pp. 34-59). Madrid: Fundación Paideia.

- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *Journal Political Economy*, 68(6), 571-583.
- Stone, L. (1969). Literacy and education in England, 1640-1900. *Past and Present Oxford Journals*, 42(1), 69-139.
- Stone, R. (1976). Demographic variables in the economics of education. En A. COALE. (Ed.), *Economic factors in population growth*. New York: Wiley.
- Trow, M. (1974), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. En *Policies for Higher Education* (pp 55-101). París: OECD.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Acc*