



Galatea de las esferas (1952)
Salvador Dalí

El acceso a la educación superior en Colombia: un asunto de justicia social

Access to higher education in Colombia: a matter of social justice

Jazmín Amparo Márquez Ortiz
jazminmarquezortiz@gmail.com

Licenciada en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestra en pedagogía de la lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Candidata a Doctora de la Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El fenómeno del acceso a la educación superior en Colombia debe leerse en un contexto de políticas educativas tendientes a ahondar las desigualdades sociales y a configurar un sistema educativo terciario segmentado, jerarquizado y encaminado a la privatización. En este artículo de reflexión se problematiza el acceso a la educación superior en Colombia desde el marco conceptual de la justicia social, atendiendo a la premisa de que la educación, en todos sus niveles, debe ser concebida como un derecho humano inalienable que contribuye a superar la marginación económica, política, social y cultural de un país. Para tal fin, se llevó a cabo la revisión y discusión de diferentes documentos investigativos y datos estadísticos que permitieron caracterizar los factores de inequidad en el acceso a la educación superior. Se identificaron, como factores con mayor incidencia, la capacidad económica de los jóvenes y de sus familias, la educación básica y media recibida, la pertenencia étnica, el área geográfica de procedencia, el género y las discapacidades. En las conclusiones se concreta el sentido que la Justicia Social Tridimensional adquiere en el ámbito de la educación superior, postulando elementos que pueden contribuir a menguar las inequidades en este nivel educativo, tales como, la justa redistribución de recursos y bienes educativos, el reconocimiento de las diferencias individuales y la participación democrática.

Palabras claves: acceso, educación superior, justicia social.

Abstract

The phenomenon of access to higher education in Colombia must be read in a context of educational policies aimed at deepening social inequalities and configuring a tertiary educational system, segmented, hierarchical and aimed at privatization. In this essay, access to higher education in Colombia is problematized from the conceptual framework of social justice, based on the premise that education, at all levels, must be conceived as an inalienable human right that contributes to overcoming marginalization. economic, political, social and cultural of a country. To this end, the review and discussion of different research documents and statistical data that allowed characterizing the factors of inequity in access to higher education was carried out. The factors with the greatest incidence were identified as the economic capacity of young people and their families, the basic education received and the cultural capital accumulated throughout life, ethnicity, geographical area of origin, gender and disabilities. The conclusions specify the meaning that Three-Dimensional Social Justice acquires in the field of higher education, presenting elements that can contribute to reducing inequities at this educational level, such as the fair redistribution of resources and educational goods, the recognition of individual differences and democratic participation.

Keywords: access, higher education, social justice.

Introducción

En Colombia, la masificación de la educación terciaria enquistada en un contexto de intensas restricciones presupuestales ha dado lugar a un sistema educativo “piramidal” constituido por segmentos jerarquizados y con alta concentración de fuentes de financiación privadas (Gómez, 2015). Así, la educación superior (ES) se configura en un marco de extrema inequidad, en el que el acceso a los diferentes segmentos que la componen depende, en gran medida, de las condiciones sociales, económicas y educativas previas del estudiante (Mora, 2016).

Por una parte, los jóvenes con mayores desventajas (pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, a grupos étnicos, o habitantes de municipios alejados) a menudo cuentan con una formación previa de baja calidad, lo que supone una barrera importante a la hora de competir por un cupo en las universidades públicas del país (Gómez y Célis, 2009). Es así como muchos de estos jóvenes se ven obligados a “comprar” su formación en universidades privadas, accediendo a créditos prolongados que no ayudan a reducir las brechas sociales, sino que, por el contrario, las amplían con el fin de sostener el negocio de las nuevas empresas educativas. Debido a los escasos cupos ofertados en el sector público y a la limitada capacidad de endeudamiento de las familias, una gran parte de los jóvenes que aspiran a tener un título profesional, deben conformarse con estudiar en instituciones universitarias de incierta calidad, o con acceder a estudios técnicos y tecnológicos de ciclo corto. No obstante, la exclusión es la norma: alrededor de la mitad de los jóvenes colombianos entre los 17 y 21 años queda por fuera del sistema educativo superior (SNIES, 2022).

El presente ensayo tiene por objeto problematizar el fenómeno del acceso a la ES en Colombia, entendida esta como un componente clave de justicia social que contribuye a superar la marginación económica, política, social y cultural de un país. Una de las principales tesis que se defiende a lo largo del texto es que, desde la mirada de la justicia social, la materialización del derecho a la ES no debe estar condicionada ni por el mérito, ni por la capacidad económica de las personas, pues ambos criterios ignoran las desventajas, diferencias y necesidades de origen que afectan con mayor intensidad a determinados grupos sociales. Con tal propósito, se describen los principales factores que inciden en el acceso a la ES, tales como la capacidad económica de los jóvenes y de sus familias, la educación básica recibida y los capitales culturales acumulados a lo largo de la vida, la pertenencia étnica, el área geográfica de procedencia, el género y las discapacidades.

Una de las principales conclusiones es la necesidad de avanzar como sociedad en el reconocimiento de la ES como un derecho humano inalienable, cuya garantía universal es indispensable a fin de reducir las vastas desigualdades que enfrenta el país. En esta dirección, se requieren sustantivos esfuerzos dirigidos a la revitalización del sector educativo público y la ampliación de la cobertura enfocada en los grupos sociales tradicionalmente excluidos. Es así como la discusión sobre las inequidades en las que opera el sistema educativo superior debe ocupar la agenda, tanto de las Instituciones de Educación Superior (IES) como de la sociedad en general. Para nutrir este debate, se propone asumir la ES desde la mirada de la Justicia Social Tridimensional, lo que supondría al menos tres exigencias: a.) La distribución justa de recursos y bienes educativos; b.) el

reconocimiento, la estima, la valoración positiva y la inclusión de las diferencias individuales; c.) la participación democrática por parte de los diferentes actores educativos.

Metodología

Este artículo presenta algunos de los hallazgos de la revisión documental realizada en el marco de investigación doctoral en curso “Justicia Social y acceso a las facultades de educación en las universidades públicas de Colombia y España”. Se reflexiona en torno a la configuración actual del sistema educativo superior colombiano, los factores que inciden en el acceso a este nivel educativo y su relación con la justicia social económica, cultural y política. Para tal fin, se retoman los aportes de diferentes documentos académicos e investigativos y se ilustran a partir de datos estadísticos nacionales sistematizados en plataformas institucionales tales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (SNIES), el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Desarrollo

Contexto de la educación superior en Colombia

La creciente demanda por los servicios educativos superiores, sumada a las políticas de mercantilización y privatización del conocimiento, propias de la economía neoliberal, han provocado que el sector de la educación terciaria se masifique, fragmente y estratifique en instituciones de diferentes caracteres y niveles de calidad, tales como las instituciones privadas y públicas, universitarias y no universitarias, técnicas, tecno-

lógicas, de ciclos cortos, comerciales, entre otras (Didriksson, 2008). En Colombia, particularmente, durante los últimos años se ha presenciado un significativo aumento en la cobertura de la ES, el cual se atribuye a la ampliación del sector privado y a la proliferación de establecimientos de ES no universitaria (educación para el trabajo, técnica y tecnológica). Véase, por ejemplo, que para el año 2019 se reportaban en el país 298 IES, de las cuales solo 87 eran propiamente universidades (SNIES, 2022).

El aumento en las cifras de participación en el nivel educativo terciario no se traduce necesariamente en la democratización del acceso a la ES, sino más bien, en la génesis de nuevas desigualdades relacionadas con la ausencia de regulación del mercado educativo y la diferenciación de su oferta. Aponte (2008) explica este fenómeno de la siguiente manera:

Las políticas de los gobiernos han promovido el crecimiento de las IES, en particular la de entidades privadas y de nuevos proveedores transnacionales a través de enfoques del mercado libre y la actividad comercial. La desregulación del comercio, la diferenciación de la oferta en ausencia de organismos de licencia y acreditación de las IES en algunos de los países ha profundizado las limitaciones para el acceso a oportunidades de estudio basadas en la inclusión y equidad a una educación superior de calidad para los diferentes grupos de la sociedad. (p.16)

Tal como lo evidencian las cifras, en 2019 solo alrededor del 23 % de las IES colombianas fueron reconocidas con acreditación de alta calidad, es decir, apenas 68 de 298 instituciones. La mayoría de IES acreditadas fueron universidades (55), muy pocas instituciones universitarias (10), y aún menos ins-

tituciones técnicas y tecnologías (3) (SNIES, 2022). El correlato de esto es que mientras el 45 % de los estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómico 1 y 2 accede a institutos universitarios, técnicos y tecnológicos; para los estratos 5 y 6 la cifra apenas alcanza el 20 %. De la misma forma, el 80 % de los estudiantes de estratos socioeconómicos superiores ingresa a una universidad y solo lo hace el 55 % de los estudiantes más pobres (Mora, 2016).

Dicho de otro modo, los jóvenes con recursos económicos medios y bajos acceden mayoritariamente a instituciones públicas o privadas cuya característica común es la escasa inversión por alumno y la reducida calidad. Es así como, la distribución de los niveles de calidad en ES es bastante desigual, pues depende del poder adquisitivo de los estudiantes, de su capacidad de endeudamiento, o de su capital social y cultural. A este fenómeno se le conoce como segregación educativa, un acto consciente de opresión por medio del cual se separan, excluyen y marginan a los grupos sociales minoritarios impidiéndoles el acceso a una enseñanza de calidad (Murillo & Martínez-Garrido, 2020). Dicha segregación genera, a su vez, grandes brechas en los resultados: promueve la desigualdad salarial, impiden la movilidad económica, perpetua la exclusión en niveles educativos posgraduales y restringe las posibilidades de participación laboral y social.

La proliferación y diversificación de IES contrasta con el progresivo desfinanciamiento de la ES pública cuyos limitados recursos configuran un sistema de admisión altamente restrictivo y excluyente. El principio que subyace a este sistema y a las políticas educativas que lo sustentan es el de la igualdad de oportunidades meritocrática, según el cual, los jóvenes que aspiren a uno de los escasos cupos que ofertan las IES públicas

deben obtener resultados sobresalientes en las pruebas estandarizadas, o respaldar su excelencia a través de un destacado historial académico. Sin duda, se trata de un principio sumamente desigual pues, siguiendo a Dubet (2011), quienes ostentan el mérito son precisamente aquellos que pertenecen a las clases más favorecidas.

En suma, el sistema educativo superior colombiano no solo se gesta en una matriz de profundas inequidades sociales, sino que, además funge como reproductor de estas. Así, la segregación y la exclusión educativa que afecta con mayor intensidad a determinados grupos sociales, contribuye a perpetuar las desigualdades en sus resultados educativos, sociales y personales.

Aproximaciones conceptuales desde la Justicia Social

Comencemos por afirmar que la justicia social es un concepto complejo, multidimensional e inacabado. De acuerdo con Murillo & Hernández (2011), en la actualidad existen tres grandes enfoques de Justicia social. En primer lugar, el enfoque distributivo hace referencia a la redistribución equitativa de bienes, recursos (Rawls, 2012) y capacidades (Nussbaum, 2006; Sen, 2010). En segundo lugar, el enfoque del reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) enfatiza en la necesidad del reconocimiento sociocultural y el respeto de derechos vitales e imprescindibles para el desarrollo de relaciones sociales justas. Por último, el enfoque político o de representación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008) defiende la necesidad de que todas las personas puedan participar activa y equitativamente en la sociedad.

Estos tres enfoques conviven en la concepción de Justicia Social Tridimensional de-

sarrollada por Fraser (1997, 2008). Para esta autora, redistribución, reconocimiento y representación son dimensiones complementarias que conforman un enfoque holístico de la justicia social, el cual envuelve tanto elementos de las condiciones materiales como elementos de las condiciones socioculturales de los sujetos. De acuerdo con el planteamiento de Fraser, una persona perteneciente a una comunidad indígena, por ejemplo, puede verse excluida del sistema educativo superior por no contar con las condiciones materiales para acceder a este, bien sea debido a sus limitados recursos económicos o por la escasa oferta educativa en su región. Esta misma persona, además de las desigualdades económicas, podría padecer la ausencia de reconocimiento cultural cuando debe enfrentar mecanismos de selección que no reconocen su lengua materna ni su cosmovisión, o que discriminan debido al capital cultural hegemónico.

El anterior ejemplo ilustra lo que Fraser (2008) denomina una colectividad oprimida bivalente, es decir, un grupo social objeto de injusticias que pueden asociarse simultáneamente a la economía (distribución fallida) y a la cultura (reconocimiento fallido). Si se acepta que las asimetrías en la distribución, en muchos casos, se asocian con unas representaciones negativas sobre el estatus sociocultural de las personas, y al mismo tiempo, la ausencia de reconocimiento se enmarca en estructuras económicas que oprimen sistemáticamente a determinados grupos étnico-raciales; entonces, podemos afirmar que, para hacer justicia, no será suficiente atender a las desigualdades económicas o culturales de forma aislada. Del mismo modo, la participación equitativa de todas las personas en la vida social dependerá de la materialización de sus derechos económicos y culturales.

Trasladando estos planteamientos al plano educativo, se infiere que la justicia social en ES supone al menos tres exigencias: a) una mejor distribución de recursos y apoyos que, mediante una discriminación positiva, otorguen mayores posibilidades de desarrollo a los estudiantes más desventajados; b) un reconocimiento y una valoración de la diversidad del alumnado, identificando las estructuras, culturas, actitudes y opresiones que operen en la configuración de dichas diferencias o desigualdades; y c) una mayor participación y representación del alumnado tradicionalmente excluido de las esferas públicas en los centros educativos, para conocer sus necesidades de aprendizaje y de vida. (GICE, 2022).

La concepción de justicia social presentada se enmarca en el paradigma de la equidad puesto que se enfoca en el reconocimiento de las diferencias para dar cuenta de las asimetrías que afectan a las personas debido a las distintas necesidades que experimentan. La cuestión de la justicia social como equidad es, siguiendo a Nussbaum (citada por Guichot, 2015) establecer si todos los sujetos en medio de sus diferencias cuentan con las mismas posibilidades y libertades para lograr lo que desean. Esto supone plantearse al menos dos preguntas “¿qué son realmente capaces de hacer y de ser estas personas?, ¿y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?” (p. 49).

El paradigma de la *equidad* se sustenta en la idea de que la igualdad formal postulada en los derechos y en las constituciones no siempre corrige las desigualdades, sino que, por el contrario, las legitima cuando anula la individualidad y las diferencias entre los sujetos (Bolívar, 2005). En tal sentido, se puede afirmar que la igualdad ante la ley o el trato igualitario no siempre deriva en un ejercicio

real de la justicia. Por el contrario, tal como lo señala Sen, el considerar a todos por igual “pueda resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (1995, p. 13).

Con todo, se infiere que las reflexiones sobre la justicia social como equidad en el ámbito educativo coinciden en la necesidad de reconocer y reparar las asimetrías educativas que afectan a los sujetos a causa de sus condiciones personales y sociales. Aceptar la existencia de desventajas que no dependen de la voluntad de los estudiantes, requiere, como simple acto de justicia, admitir que estos son merecedores de un trato diferenciado. De ahí que, sea posible hablar de “desigualdades justas” encaminadas a repartir los medios de una manera proporcional para compensar, a través de acciones de discriminación positiva, a los estudiantes menos favorecidos, social o naturalmente (Bolívar, 2005).

Sin embargo, la realidad práctica demuestra que, aunque *la equidad* versa recurrentemente en las políticas de ES colombianas, esta no se concibe como un propósito decisivo (Martínez y Soler, 2012). Por una parte, el término *equidad* ha sido utilizado desde una concepción restringida a la inclusión de los estudiantes más pobres y con necesidades educativas especiales (Aponte, 2008; Espinoza, 2010; García & D’Angelo, 2020). Al mismo tiempo, las políticas de equidad imponen una manera de concebir la justicia que naturaliza las inequidades sociales puesto que se basan en la falacia de la igualdad de oportunidades, según la cual todas las personas tienen la posibilidad de ocupar cualquier posición en función de su mérito. Así, a pesar de la implementación de las políticas de equidad, no solo en Colombia sino en el mundo, persisten evidentes faltas de oportunidades en el acceso a la educación terciaria (UNESCO, 2020).

Resultados

Los resultados de la revisión documental indican que en acceso a la ES inciden factores de origen interseccional, de carácter socioeconómico, político y cultural por los cuales un gran número de personas continúa siendo excluido de los niveles educativos superiores. Para ilustrar un poco mejor esta afirmación se presentan algunos datos relevantes.

De acuerdo con la UNESCO (2020) entre los años 2000 y 2018, la tasa bruta de matrícula mundial (TBM) paso del 19 % al 38 %. A pesar de que las cifras evidencian una expansión a nivel global en términos de cobertura, el acceso a la ES aún se encuentra fuera del alcance de grandes segmentos sociales y culturales, tales como los grupos étnicos y las personas con bajos ingresos económicos. Dentro de las regiones más pobres del mundo, esta dinámica se expresa en las vastas asimetrías que presentan las tasas de acceso entre los grupos sociales privilegiados en contraste con las comunidades de ingresos más bajos y otros grupos marginados (personas con discapacidades, migrantes, comunidades étnicas, habitantes de zonas rurales, entre otros). Ahora bien, aunque la cifra de mujeres que participan en educación terciaria ha aumentado significativamente, (la TBM de los hombres se incrementó del 19 % al 36 %, mientras que la de las mujeres pasó del 19 % al 41 %) el género femenino continúa estando subrepresentado en algunas áreas del conocimiento como tecnología e ingeniería. Del mismo modo, las profesiones en las que son más representativas las mujeres suelen ser subvaloradas por el mercado laboral.

Colombia no escapa a las tendencias mundiales, siendo el *factor socioeconómico* uno de los de mayor impacto. Las cifras demues-

tran que el nivel educativo alcanzado y el tipo de educación recibida por los diferentes sectores poblacionales está fuertemente relacionado con su estrato socioeconómico. Así, mientras que el 89 % de las personas de estrato 1 y 2 reportaban para 2012 un nivel educativo máximo de bachillerato, el 62 % de las personas de estratos 5 y 6 indicaban un nivel universitario (Mora, 2016). Adicionalmente, la calidad de la ES recibida continúa siendo un problema que afecta principalmente a los jóvenes de escasos recursos. Es así como del total de estudiantes que realizaron tránsito inmediato a la ES en 2019, el 61 % ingresó a instituciones sin acreditación (LEE, 2021).

El nivel socioeconómico se relaciona con el factor *tipo de educación básica y media recibida*, la cual tiene un impacto importante en las posibilidades de acceso a ES. Así, entre las barreras asociadas a la baja continuidad de los estudiantes más pobres en los niveles educativos superiores se destaca el bajo desempeño académico en las pruebas de Estado Saber 11 y en las competencias básicas de lectura y matemáticas. Al respecto, sobresale el hecho de que los estudiantes egresados de colegios privados presentan una tasa de tránsito inmediato 20 puntos porcentuales por encima de los egresados de colegios oficiales, esto es 47,7 % y 27,7 % respectivamente (LEE, 2021). Por tanto, se advierte que el capital económico -vinculado al nivel educativo en el hogar- repercute en la acumulación y la adquisición del capital cultural de los estudiantes, de tal manera que quienes presentan mayores oportunidades de ingresar a una universidad lo hacen por que disponen de ventajas educativas y personales previas.

Para las poblaciones indígenas y afrodescendientes del país, la exclusión y la desigualdad educativa se intensifican debido a la intersección de factores económicos con

otros como la *pertenencia étnica y la procedencia regional*. De acuerdo con las estadísticas del Censo Poblacional del DANE (2018) la tasa de jóvenes entre los 18 a 24 años pertenecientes a comunidades indígenas que ingresan a ES equivale apenas al 13,9 % de la población. Asimismo, del total de la población adulta auto reconocida como NARP (Población Negra, afrocolombiana, raizal y palenquera) apenas el 14,3 % reporta tener un nivel educativo superior. Se constata así que, las desigualdades educativas en el nivel superior recaen con mayor violencia sobre las minorías étnicas y raciales del país, quienes además se ven afectadas por las dinámicas de desplazamiento forzado y de conflicto armado que históricamente se han asentado en sus territorios.

Con relación al área *geográfica o región de procedencia* las cifras revelan que el vivir en regiones alejadas y con escasa presencia del Estado, es un factor decisivo en los bajos niveles de educación básica y media recibida y en los escasos ingresos económicos de las familias; aspectos que constituyen verdaderas barreras de acceso a la ES (Junca, 2018). Así, mientras en el año 2019 el promedio nacional de graduados de educación media que accedieron de forma inmediata a una IES fue del 39,7 %, para los departamentos más apartados del país esta cifra representó apenas el 15 %. (LEE, 2021). Es precisamente en estas regiones en donde la deserción a nivel de ES se presenta con mayor intensidad (SPADIES, 2016). Tal como lo advierte Castañeda (2021) estas tendencias se relacionan con el alto nivel de centralismo de las instituciones universitarias que, en términos de cantidad y calidad, se encuentran concentradas en grandes áreas urbanas del país como Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca.

Aunque las acciones afirmativas de las IES se han focalizado principalmente en las

personas con discapacidad, estas continúan teniendo una probabilidad de acceder a la ES mucho menor al resto de la población. De esta manera, el *factor discapacidad* representa un reto importante para la consolidación de una ES verdaderamente incluyente. De acuerdo con las estadísticas del DANE el 16,2 % de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6 % de las personas sin discapacidad; una diferencia de 13,6 puntos porcentuales. La brecha se mantiene en los niveles educativos superiores, así, el 14,3 % de las personas con discapacidad tiene ES en comparación con el 21,0 % de las personas sin discapacidad (INCI, 2022). Entre los principales obstáculos que presenta esta población, se encuentran los altos costos, la limitada oferta educativa, la infraestructura, la ausencia de políticas claras de admisión y los prejuicios culturales (Oviedo y Hernández, 2020).

Cabe resaltar que, las brechas de género en ES han disminuido significativamente, lo que se refleja en el aumento de las cifras de participación de las mujeres en las IES. No obstante, se ha demostrado que el *factor género* incide en la elección de las diferentes carreras profesionales, de tal manera que los hombres representan la mayoría en programas con mejor remuneración económica y prestigio social como ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; mientras que las mujeres destacan en programas asociados a su rol de cuidadoras, tales como, ciencias de la educación y ciencias de la salud (SNIES, 2022). Así, la distribución por sexo en los diferentes campos de conocimiento refleja la segregación educativa entre géneros, la cual reproduce, a su vez, las desigualdades en la división sexual del trabajo.

En suma, la información presentada pone en evidencia la injusta distribución de oportunidades educativas del país y su relación

con las inequidades en los resultados obtenidos por las personas a lo largo de la vida. Los datos y estadísticas presentados demuestran que el debate sobre la equidad en el acceso a la ES es un asunto de justicia puesto que, mientras no se reduzcan las brechas educativas, el país seguirá experimentando un ciclo interminable de desigualdad social. Ante esta coyuntura, vale la pena rescatar las palabras de Murillo & Martínez: “las sociedades más inequitativas del mundo solo pueden generar y estar generados por sistemas educativos de análogas características” (p. 728, 2017).

Conclusiones

En conclusión, el acceso a la ES en Colombia opera en contexto social de extrema inequidad. El panorama descrito confirma cuán alejado se encuentra el país de los objetivos mundiales de desarrollo orientados a consolidar la educación a lo largo de la vida como un derecho humano fundamental para superar la marginación económica, política, social y cultural, y para asegurar la construcción de sociedades sostenibles, inclusivas, plurales y diversas (UNESCO, 2022).

Numerosos organismos internacionales han insistido en que el acceso universal a la ES es un componente de justicia social y uno de los principales promotores del desarrollo social y económico de un país (UNESCO-IESALC, 2020), pero cuando se trata de sistemas educativos altamente restrictivos y excluyentes como el colombiano, solo puede esperarse que las brechas sociales se amplíen para preservar las posiciones privilegiadas de unos cuantos. Lo más preocupante es que, pese a la evidencia palmaria de sus limitaciones, tal como lo expone Castañeda (2021), la sociedad sigue sin cuestionarse de qué manera puede reformarse el sistema

educativo superior a fin de generar mayores oportunidades para aquellas personas que no cuentan ni con el mérito ni con el dinero suficiente para cambiar su destino.

Ahora bien, la ley colombiana ha reconocido la educación como un *derecho* de toda persona y al mismo tiempo como un *servicio público*, produciéndose así, una disyuntiva que exige “diferenciar entre las políticas de acceso al servicio y las de garantía del derecho” (Martínez y Soler, p.126, 2012). Dicha disyuntiva se expresa en la creciente expansión del sector educativo privado y la progresiva desfinanciación del público. En tal sentido, la tendencia actual es hacia la proliferación de empresas educativas cuya oferta y calidad se encuentran condicionadas por la capacidad adquisitiva del estudiante-consumidor; el cual es ahora garante de su propia formación. Al mismo tiempo, se le libera a los gobiernos de su responsabilidad de garantizar la educación en todos los niveles y a lo largo de la vida como un derecho humano universalmente accesible. A fin de cuentas, las profundas desigualdades en el acceso, aprovechamiento y terminación de estudios en el nivel terciario evidencian el gran rezaigo de la ES pública (Aponte, 2008).

De acuerdo con lo anterior, el acceso a la ES, desde la mirada de la justicia social, supondría la revitalización del sector educativo público y la ampliación de la cobertura dirigida, principalmente, hacia los sectores tradicionalmente excluidos. Tal como lo señalan Gómez y Celis (2009) es urgente proporcionar mayor número de cupos y oportunidades educativas a fin de promover y facilitar el acceso de jóvenes pertenecientes a los estratos más bajos y a las regiones y los municipios más pobres del país. Esto requiere destinar un mayor presupuesto nacional a la ES pública y redistribuirla de

forma equitativa, reconociendo las desventajas, diferencias y necesidades que afectan de manera particular a determinados grupos sociales (pobres, mujeres, discapacitados, minorías étnicas).

Por último, concretando los planteamientos de Nancy Fraser (2008) al objeto de esta reflexión, encontramos que la Justicia Social Tridimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación) de cara al fenómeno del acceso a la ES en Colombia, supondría al menos las siguientes exigencias:

- a. La redistribución equitativa de recursos y bienes públicos encaminada a contrarrestar las desigualdades en el acceso a la ES que afectan diferencialmente a los sectores con mayores desventajas socioeconómicas. Entre estos recursos encontramos la infraestructura, la disponibilidad de cupos, la inversión en investigación, la diversidad de oferta académica, la calidad y la pertinencia de los docentes y de los currículos; entre otros. Lo anterior, desde la educación básica hasta los niveles educativos superiores.
- b. Se debe promover el reconocimiento, la estima, la valoración positiva y la inclusión de las diferencias individuales. A nivel intrainstitucional, incorporando capitales culturales y recursos pedagógicos diversos, incluyentes y contrahegemónicos. A nivel externo, desde políticas de acceso y de articulación entre los diferentes niveles educativos que impulsen la diversidad y que permitan superar la infrarepresentación de determinados grupos sociales dentro de las universidades, rechazando toda formas de discriminación.
- c. Finalmente, se debe incentivar una cultura democrática y de participación por

parte de los diferentes actores educativos quienes, no solo gozarán de los beneficios de acceder a un espacio público relevante y al conocimiento que allí se construye, sino que además, desde su voz y voto, pueden ayudar a consolidar políticas de educación superior equitativas, centradas en acciones afirmativas que ayuden a reducir las brechas sociales y a consolidar un sistema educativo superior con justicia social.

Referencias

- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. In A. Gazzola, & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (). Caracas: IESALC-UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2), 42-69. Retrieved from <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>.
- Castañeda, T. (2021). El concepto de igualdad de oportunidades, análisis de sus perspectivas. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 42(125), 11. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8037706>.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). *Censo Nacional de Población y Vivienda, 2018*. Retrieved Jun 29, 2022 from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>.
- Didriksson, A. (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. In A. Gazzola, & A. Didriksson (Eds.), (). Caracas: UNESCO - IESALC.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. Siglo del Hombre.
- GICE (Grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social"). Retrieved Jun 29, 2022, from <http://www.gice-uam.es/escuelas-para-la-justicia-social/>.
- Gómez, V., y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista De Estudios Sociales*, (33), 106-117. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-885X2009000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Gómez, Víctor (2015). *La pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia: diversificación y tipología de instituciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La*

- Educación, 27(2), 45-70. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340199>.
- INCI (Instituto Nacional para Ciego) La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE. Retrieved Jun 29, 2022, from <https://www.inci.gov.co/blog/la-discapacidad-en-colombia-segun-estadisticas-del-dane>.
- Junca, G. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Papeles: Economía Y Educación*, 10(19), 26-39. doi:10.54104/papeles.v10n19.509.
- LEE. (Laboratorio de Economía de la Educación, Universidad Javeriana). *Tránsito Inmediato a Educación Superior en Colombia*. Retrieved Jun 29, 2022, from <https://economiadelaeducacion.org/informe040/>.
- Martínez, C., y Soler, C. (2012). Condiciones de posibilidad para el derecho a la educación con justicia social. el caso de la educación superior en Colombia. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 1(1), 111-132. Retrieved from <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/312>.
- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa: Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia* (1st ed.). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/j.ctv893hj3>.
- Murillo, F., y Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. doi:10.1590/es0101-73302017167714.
- Murillo, F., y Hernández. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4) Retrieved from <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321>.
- Murillo, F., y Martínez, C. (2020). Segregación escolar como opresión. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(4), 5-8. Retrieved from <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>.
- Oviedo, M., y Hernández, A. (2020). Universidad y discapacidad: "La estrategia básica es la perseverancia". *Revista Colombiana De Educación*, (79), 395-422. doi:10.17227/rce.num79-9618.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia* (1° ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Retrieved from <https://www.digitaliapublishing.com/a/43089/teoria-de-la-justicia>.
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. North America: Russell Sage Foundation.
- SINES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior). *Informes e Indicadores*. Retrieved Jun 29, 2022, from <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Informes-e-indicadores/>.
- SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior). *Consulta de estadísticas en educación superior*. Retrieved Jun 29, 2022, from <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>.

UNESCO. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible. Retrieved May 17, 2022, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

UNESCO-IESALC. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales.