

**CENTROS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA DE
REGIONALIZACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA.**

**ANDERSON STEVEN ACERO BUSTAMANTE – OSCAR CAMILO MELO
MORERA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
BOGOTÁ**

2024

**CENTROS REGIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA DE
REGIONALIZACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA.**

**ANDERSON STEVEN ACERO BUSTAMANTE – OSCAR CAMILO MELO
MORERA**

TUTOR:

MADISSON YOJAN CARMONA ROJAS

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ 2024

AGRADECIMIENTOS

Al culminar el trabajo de grado, también culminamos una etapa de nuestras vidas. Por ello, sólo nos queda agradecer a nuestras familias, quienes con gran esfuerzo nos acompañaron a lo largo de esta travesía, creyeron en nosotros y nuestros retos, sin su apoyo moral no hubiese sido posible nada de esto.

Al maestro Madisson Carmona quien fue nuestro tutor y, a su vez, compañero en este proceso de investigación, le quedamos eternamente agradecidos por habernos brindado su tiempo, consejos y conocimientos, pero, sobre todo, por ser el ejemplo de cómo ser un excelente maestro. Asimismo, a la maestra Marisol Ávila, quien con su forma de enseñar nos transmitió el primer amor por la Geografía. Esperamos la vida nos dé la oportunidad de coincidir nuevamente, ahora como colegas.

Agradecemos a quienes llegaron a nuestra vida como compañeros de nuestra vida académica y se convirtieron en grandes amigos: Pablo y Jhonn. También a las y los amigos que fueron llegando en el camino y se quedaron aquí. Por siempre haber estado acompañándonos y dando sus voces de aliento para finalizar este trabajo, nuestras más sinceras gracias. Sin ustedes el camino hubiese sido más difícil.

Por último, agradecemos a la universidad pública, con especial énfasis a la Universidad Pedagógica Nacional, lugar el cual nos brindó la oportunidad para crecer, descubrir, cuestionarnos y construir mundos posibles. Llevaremos siempre en alto el orgullo de ser hijos de la educación pública, esperamos poder volver a nuestra segunda casa para seguir aportando a la formación docente y el pensamiento crítico. Gracias totales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
Pregunta General.....	13
Preguntas Específicas.....	13
Hipótesis	13
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos	15
Antecedentes	15
Categorías	33
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	33
Región	33
Espacialización de la oferta.....	39
Políticas educativas.....	45
Cobertura y deuda educativa.....	50
MARCO METODOLÓGICO.....	55
Ruta metodológica.....	55
Análisis de datos.....	57
Entrevistas.....	58
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	59
Revolución educativa.....	59
Tabla 2.....	61
Inyección presupuestal: convenio MEN – ICETEX.....	62
Clientelismo político.....	64
Imagen 1.....	67
Imagen 2.....	68
Imagen 3.....	69
Tabla 3.....	71
Tabla 4.....	71
Tabla 5.....	72
CERES y región.....	74
Imagen 4.....	79

Corporación universitaria Minuto de Dios.....	81
Imagen 5.	84
CONCLUSIONES.....	88
Bibliografía.	91

INTRODUCCIÓN.

Comprender los cambios que han tenido las dinámicas educativas en Colombia, sobre todo en el plano de la educación superior, implica entender las configuraciones de desigualdad en torno a la cobertura educativa y lo que comúnmente se ha nombrado como calidad. No obstante, basta con realizar una lectura histórica del porqué la educación en Colombia se ha desarrollado de esta manera para evidenciar los efectos de un sistema capitalista el cual busca debilitar la educación como una forma de resistencia a la configuración de ese sistema, de esta manera ha logrado aumentar la brecha en el acceso y la permanencia de los y las jóvenes en el plano de la educación superior de calidad (en términos del mercado laboral), lo que impide las posibilidades de una movilidad social. Su influencia en la educación es evidente por medio de una serie de políticas neoliberales que la han llevado a un plano de alta privatización. Se han moldeado los objetivos de la educación poniendo como foco principal la competitividad y la calidad de esta en términos funcionales al sistema económico.

En pocas palabras, la educación en Colombia ha sido vista por parte del neoliberalismo como una empresa. El capitalismo ha encontrado nuevas formas de acumular capital por medio de la educación, en las que se encuentra el uso de la deuda educativa como la más evidente, sin embargo, no es la única, pues, en sus reconfiguraciones el espacio aparece como una nueva herramienta de acumulación; lo cual advierte una mayor complejidad en el estudio de la educación en Colombia.

Una muestra de las políticas neoliberales que han modificado de gran manera la educación superior ha sido los programas de financiación como Ser Pilo Paga, así como otras opciones de

créditos condonables. De esta manera, es entendible el crecimiento que han tenido las universidades privadas del país en materia de oferta educativa, teniendo mejoras tecnológicas y académicas, así como infraestructurales; esto se evidencia en la estructuración de nuevos programas de pregrado, inversión en recursos tecnológicos como computadores, compra de softwares, bases de datos y ampliación en los estímulos para la continua formación de la planta docente, entre otros. En un análisis propuesto por El Observatorio de la Universidad Colombiana (2016), expresa que:

En total, las 14 IES públicas han reportado 3.555 beneficiarios (16.09%), con un presupuesto del 1.6%, mientras que a las privadas han llegado 22.089 estudiantes (83.91%), y han recibido el 98,4% de todo el presupuesto. Basta decir que las 5 privadas que más recursos recibieron, albergan a 7.918 pilos, y se llevan el 51.51% del presupuesto del programa. (s.p)

Tabla 1.

Presupuesto otorgado a Universidades del programa Ser Pilo Paga

CARÁCTER	UNIVERSIDADES	NÚMERO DE BENEFICIARIOS SPP	PRESUPUESTO RECIBIDO
PRIVADO	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	1.261	\$31.650.408.000
	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL NORTE	2.244	\$29.927.899.134
	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	1.662	\$21.189.336.472
	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	1.701	\$16.150.897.323
	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	1.050	\$15.659.107.800
PÚBLICO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA	405	\$803.440.795
	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA	452	\$645.388.371
	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	110	\$569.708.000
	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	837	\$550.745.533
	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	463	\$298.824.965
	UNIVERSIDAD DE MANIZALES	44	\$237.982.650
	UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	160	\$165.699.183
	UNIVERSIDAD DEL VALLE	500	\$157.925.181
	INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO	65	\$157.386.012
	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	215	\$121.467.583
	UNIVERSIDAD DE CALDAS	200	\$55.171.346
	UNIVERSIDAD DEL CAUCA	128	\$41.986.000

Estos datos son una clara muestra de la inequidad que presentaba el programa, en el cual unas pocas universidades privadas recibieron más de la mitad del presupuesto gubernamental en

relación a las universidades públicas del país. Se debe recordar que tanto las universidades privadas como las públicas debían contar con certificación de su registro de alta calidad, lo que no explicaría el desbalance presupuestal. Dentro de las cinco universidades privadas nombradas en el párrafo anterior se encuentran 1. Universidad de Los Andes (Bogotá); 2. Fundación Universitaria del Norte (Barranquilla); 3. Universidad Javeriana (Bogotá); 4. Universidad de la Salle (Bogotá); 4. Universidad de la Sabana (Cundinamarca). Como se observa, las cinco instituciones son universidades privadas de altos ingresos, además de localizarse en grandes centros urbanos, lo que agudiza la desregionalización de la educación.

Como ejemplos concretos de mejoras en la infraestructura de universidades privadas con presupuesto del programa, se encuentra la Universidad del Rosario, la Universidad de Los Andes y la Universidad Javeriana. Para la primera, se destinó una inversión de \$89.000 millones, la cual contemplaba la construcción de un nuevo edificio en la sede del Centro de Bogotá; la Javeriana recibió \$118.000 millones para las obras del edificio de Ciencias y nuevos laboratorios de Ingeniería. A su vez, la Universidad de los Andes tenía proyectado avanzar en el levantamiento del Centro Cívico Universitario en un área de 25.000 metros cuadrados. Todos estos proyectos fueron financiados con recursos del Estado y por medio de los beneficios del programa (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019).

Este aumento presupuestal que favorece a las entidades de educación privada conlleva el abandono estatal hacia las universidades públicas del país, las cuales cada año se encuentran en menor capacidad de atender las necesidades educativas de sus estudiantes.

Además de sus efectos en la financiación y el crecimiento de las universidades privadas, las políticas de educación también influyeron sobre las configuraciones económicas y espaciales de las entidades privadas de educación superior. Un ejemplo de ello, es la manera en que las

grandes universidades privadas se han convertido en agentes inmobiliarios en las distintas ciudades del país, como por ejemplo la Universidad de los Andes y la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá. En el caso de la universidad Sergio Arboleda, esta cuenta con predios alejados de su sede principal -situada en Chapinero-, en el barrio Molinos, localidad de Rafael Uribe Uribe, predios que no están dispuestos para funcionamiento escolar o académico. Esto ha causado afectaciones directas a los habitantes del barrio por dinámicas de desplazamiento y despojo de sus viviendas, como lo documenta El Tiempo (2016) El terreno, ubicado en la transversal 5J con 49C, es de propiedad de la Universidad Sergio Arboleda, que a través de una querrela, interpuesta en el 2008, reclamó los 19.680 metros cuadrados donde hoy se calcula que habitan 350 familias, es decir, unas 1.500 personas.¹

Las dinámicas de producción desigual del espacio ahora son evidentes en las formaciones de los distintos clústeres universitarios y los fenómenos de segregación que se ven propiciados por estos mismos; como ejemplo, encontramos el proyecto de renovación urbana Triángulo de Fenicia² en el centro de Bogotá, impulsado por la universidad de los Andes y apoyado por otras universidades privadas de la zona. Tal y como lo expone Moreno (2015):

Como consecuencia de esta nueva lógica que se presenta en este espacio, los actores que antes le daban uso a este espacio dejaron de hacer las actividades que solían hacer en el

¹ Recuperado de <https://www.eltiempo.com/bogota/familias-afectadas-por-los-tierreros-a-punto-de-perderlo-todo-44372>

² El proyecto Programa Progresía Fenicia es una iniciativa privada promovida y desarrollada por la Universidad de los Andes de Bogotá por un periodo de ejecución de ocho años (2014-2022). El área de intervención del Plan de Renovación Urbana "Triángulo de Fenicia" está comprendida entre: al nororiente la Av. Circunvalar, al suroriente la Av. Jiménez (Eje ambiental) y la Calle 20, y al occidente Av. Carrera 3ª, según lo dispuesto por la SDP en el artículo 3º de la resolución 1582 del 2011. Las principales obras del emprendimiento -con altura entre 15 y 30 niveles-, son el desarrollo de vivienda en altura, oficinas empresariales, comercio local-zonal-metropolitano (shopping center), hoteles y la ampliación de la Universidad de los Andes, que se ha ido expandiendo históricamente en todas las áreas aledañas del proyecto. (Contreras, 2014)

mismo, ahora no se ven puestos de fritanga en esta calle, lo único que perdura es el comercio ambulante, pero este inclusive cambió. (p.70).

Es así como la preocupación por las formas en que el capitalismo penetra a la educación superior en Colombia empieza a trascender de los debates e investigaciones en torno de las políticas públicas y las discusiones económicas sobre el financiamiento y se manifiesta la necesidad de un análisis espacial de estas dinámicas. Teniendo en cuenta, además, que el análisis tampoco se puede centrar -aunque es un punto importante- sobre las dinámicas urbanas de las grandes ciudades, como los casos mencionados en el párrafo anterior. Por ello, surge el interés por indagar las formas en que la cobertura de educación superior en las regiones (que se encuentran alejadas de los grandes centros urbanos del país) por parte de universidades privadas de bajo costo responden a una búsqueda de crecimiento y acumulación de capital para estas, a partir de los distintos estímulos y recursos estatales, lo que permite aumentar la desfinanciación de la educación superior pública.

El panorama apunta a que existe una relación directa entre la conformación de políticas gubernamentales en torno a la educación superior y el crecimiento acelerado de la oferta educativa por parte de privados. Sin duda, lo anterior se enlaza a la necesidad de enfocar la investigación educativa hacia el análisis de programas y políticas educativas concretas y sus resultados; así, se decide como horizonte investigativo abordar la discusión en torno al programa Centros Regionales de Educación Superior (CERES), del cual universidades e instituciones de educación superior privadas hicieron parte. De esta manera, se procura hallar los patrones de expansión y crecimiento de estos centros educativos, al igual que el aumento de su oferta de programas en las regiones y fuera de estas, para así entender las formas en que estas instituciones educativas se vieron beneficiadas por las políticas de financiamiento y cobertura de educación, impulsadas en el marco

de la llamada “Revolución Educativa” inscrita en la agenda de gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, en sus dos periodos de mandato, entre 2002 y 2010.

El primer capítulo del documento aborda el planteamiento del problema, se encuentra la pregunta general, las preguntas específicas, la hipótesis central de la investigación, el objetivo general, así como los objetivos específicos. Seguido, se encuentra una revisión documental, sobre los antecedentes de la temática a abordar. Finaliza con las categorías propuestas para el análisis del problema. En el segundo capítulo se construyó el marco de referencia teórico, con el cual se abordará el análisis del programa CERES, a su vez se expresa la ruta metodológica utilizada para recolectar la información. Por último, el tercer capítulo está conformado por la discusión de los resultados con base a la información recolectada, posterior a esto y en el final de la investigación se proponen una serie de conclusiones con las que se finiquita la discusión.

CAPÍTULO 1.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El programa educativo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominado CERES estaba pensado para resolver la brecha existente en el acceso y la permanencia en la educación superior por parte de la población de escasos recursos de distintas regiones del país mediante: a) programas académicos pensados en las necesidades sociales y económicas de la región donde funcionaría; b) la articulación entre el gobierno departamental y local, el sector productivo de la región e instituciones de educación superior privadas o públicas, buscando que el resultado de esta articulación fuese el manejo y disposición de los diferentes recursos que se destinen para el funcionamiento del programa. Sin embargo, los datos demuestran que estos objetivos procedimentales no tuvieron un óptimo desarrollo, pues la articulación del Estado y el sector privado no solucionaron la brecha en el acceso a la educación superior ni las necesidades de las regiones.

Por el contrario, es evidente el crecimiento que tuvieron las universidades privadas que hicieron parte del programa. Esto se refleja no sólo en la infraestructura de dichas entidades, sino también en la creación de oferta de programas virtuales y a distancia, de manera específica los relacionados al campo de la educación y la formación docente. Así también como en las alianzas con otras universidades privadas de renombre, algunas de carácter internacional. La calidad de

educación ofertada por estas instituciones queda en entredicho debido a la rapidez con la que se intenta cubrir la demanda

De esta manera, se busca identificar los patrones de expansión que tuvieron estas instituciones de educación superior en las distintas regiones del país y cómo dichos patrones responden a un interés de acumulación de capital, mediado principalmente por las políticas educativas y los estímulos económicos que hacen parte de estas, ofertados por el Estado durante el desarrollo del programa CERES.

Pregunta General

¿Cuáles fueron los patrones espaciales de expansión de las universidades privadas que hicieron parte del programa?

Preguntas Específicas

1. ¿Cómo se beneficiaron las universidades privadas a partir de los impulsos que otorgaba el programa?
2. ¿Cuáles fueron los alcances obtenidos por el programa CERES en la cobertura de educación superior?
3. ¿De qué manera influyó la configuración política regional en la instauración de los CERES?

Hipótesis

Los patrones espaciales de expansión son evidencia de la manera en que se implementó el programa CERES y su trasfondo clientelista con el sector privado y diversos sectores políticos allegados al gobierno de turno. Este programa pretendía ampliar la cobertura de la educación superior en las regiones. A partir de esto, las universidades e instituciones de educación superior de bajo costo lograron expandirse aceleradamente. Estos patrones son una muestra de cómo cierto

sector privado de la educación superior (universidades e institutos de bajo costo) observaron en el programa un vehículo para la acumulación de capital, ya no solamente configurado por la deuda a la que muchos jóvenes se veían expuestos al adquirir créditos educativos, sino ahora por medio de la espacialización de su oferta educativa en territorios donde existía una clara demanda por programas de formación superior, tanto profesionales como técnicos o tecnólogos.

La implementación del programa se liga a un desarrollo de prácticas clientelistas en las regiones donde tuvo desarrollo. Más que responder a la demanda por el acceso a la educación superior, este respondió a intereses de carácter político, tales como el fortalecimiento de relaciones entre partidos y gobiernos regionales aliados, los cuales pretendían aumentar sus posibilidades de elección en el periodo de campaña política y una posterior imagen de favorabilidad durante el mandato. Esto se puede observar rastreando los patrones espaciales donde se implementó el programa, los cuales tienen como característica común haber tenido un mandatario afiliado al partido de la U o ser de partidos aliados a este.

En suma, se encuentra una modificación al programa que tuvo como resultado una nueva figura nombrada CERES satélites, los cuales tenían un proceso de implementación sin tantos requerimientos, ya que eran una extensión de la alianza formada en otros municipios, los cuales muchas veces no estaban lo suficientemente alejados para justificar un incremento en la cobertura, por el contrario, cubrían la misma región geográfica. Esto lleva a pensar que esa nueva modalidad fue una estrategia para recibir más recursos en las alcaldías correspondientes.

Además de ello, se puede sugerir que la configuración e implementación de esta política pública de educación y el desarrollo del programa presentó las bases para las políticas y programas de financiamiento implementadas por gobiernos posteriores como Ser Pilo Paga y Generación E, aumentando la brecha de endeudamiento y el fortalecimiento estructural de las grandes

universidades privadas del país en detrimento de las universidades públicas. Es decir, las universidades privadas hallaron en el Estado, por medio de las políticas públicas nuevas estrategias de acumulación de capital, ligadas ya no sólo a las posibilidades de deuda de los y las jóvenes que buscan el acceso a la educación superior.

Objetivo General

Hallar los patrones espaciales de las universidades privadas en el desarrollo de la política de cobertura educativa propuesta en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Objetivos Específicos

1. Identificar las formas como las universidades privadas tomaron beneficio para su crecimiento a partir de los estímulos estatales.
2. Relacionar la efectividad en la cobertura con respecto a la expansión de las universidades privadas.
3. Hallar las redes de clientelismo político en el que se configuraron los CERES en ciertas regiones del país.

Antecedentes

A continuación se presenta el resultado de la revisión documental que se realizó con el objetivo de entender la manera en que se han abordado los intereses concretos que configuran nuestro planteamiento de investigación. Este análisis documental tuvo como criterio la selección de textos que estuviesen contextualizados en un periodo de tiempo próximo o igual al que se desarrolló el programa CERES. Se realizó una selección de distintos tipos de documentos, entre los cuales se encuentran libros de entidades públicas colombianas como el ICFES, tesis de maestría y doctorado, datos e informes de resultados, así como artículos de investigación publicados en

revistas indexadas. Se definió la siguiente serie de categorías en torno a la educación superior para la búsqueda de los documentos: regionalización, políticas educativas, cobertura, acceso y permanencia, oferta, financiación y calidad. Para la posterior sistematización también se tuvo como criterio estas categorías, con el objetivo de agrupar los textos de manera que se pudieran confrontar los aportes y perspectivas de los distintos autores y datos. Esto nos permitió delinear de mejor manera el aporte de nuestra investigación.

La afectación de la educación superior por parte de las políticas neoliberales no ha sido sólo un asunto del contexto colombiano, por el contrario, es un fenómeno que se presenta en la escala latinoamericana, tal como lo presenta Díaz (2015), quien realiza un balance central de las consecuencias de las políticas neoliberales y sus alcances en la educación, en el que nombra como factor crucial el cambio de papel que tuvo el Estado a la hora de gestionar el ámbito social y educativo. Este cambio aumentó la precarización del trabajo debido a la inversión selectiva del gasto social y la disminución de empleo que fue generada por el sector público. Con la implementación de nuevas políticas las familias de la clase media y trabajadora sufrieron de manera amplia. Además de esto, las crecientes políticas neoliberales posaron su vista en la mercantilización de la educación, esto provocó que la cobertura de las universidades públicas fuera disminuyendo al dirigir la mayoría de recursos a los diferentes proyectos de educación privada. Las familias que buscaban acceder a la educación superior optaron por la educación privada, la cual, mediante diferentes métodos, entre ellos créditos condonables y cooperativas universitarias, se presentaban como una opción accesible para su presupuesto.

Esta estrategia logró posicionar el auge de instituciones educativas de carácter privado con diferentes niveles de calidad que al ser asequibles para gran parte de las familias tomó fuerza y así mismo logró acuñar altos niveles de capital a partir de los estímulos otorgados por el Estado y, a

su vez, por la adquisición de deuda de las familias por medio de los créditos educativos con los que lograban financiar sus estudios, a costa de una deuda que agudizaba las dificultades de vida una vez se encontraban en el campo del mercado laboral.

En la misma línea, García (2013), introduce las categorías de equidad e inclusividad en la discusión sobre la educación superior en América Latina, explora cómo y con qué intereses se han definido, además de las maneras que han sido involucradas dentro de las políticas y normas educativas de países andinos. El autor construye un marco teórico encaminado al análisis en diferentes dimensiones del fenómeno de equidad y la inclusividad, para así, obtener los criterios metodológicos de comparación entre los países analizados: Bolivia, Chile, Colombia y Perú. Estos resultados revelan que existen sectores vulnerables que están marcados por condiciones de género, origen social, situación económica y etnia, lo que genera un interés por enfocar la atención de las políticas educativas con las que se desea garantizar no sólo el ingreso a la educación superior por parte de estos sectores, sino también la posibilidad de mantenerse y finalizar de manera óptima su proceso educativo.

No obstante, sería inadecuado desarticular la discusión en torno al ingreso y permanencia en la educación superior del panorama de la educación media, por el contrario, es importante pensar en las condiciones que se desarrollan en este escenario, el cual puede limitar o aumentar las posibilidades de acceso a un grado superior de formación. De esta manera, Orozco (2015) expone los beneficios esperados para los estudiantes del territorio de Oaxaca, México, como consecuencia directa de la obligatoriedad de la educación media superior en el año 2012, con la cual se esperaba que la población educativa pudiera acceder de manera efectiva y mejor preparada a la educación superior, lo que significaría una mayor facilidad en el ingreso al campo laboral, lo que añade el factor diferencial de la educación en las regiones. Sin embargo, los resultados obtenidos evidencian

cómo la simple ampliación de la cobertura educativa no es un factor determinante para lograr la permanencia dentro del proceso educativo, de la misma manera que no asegura una mayor efectividad en el ingreso al campo laboral. Estos resultados se pueden relacionar a lo expuesto anteriormente con respecto a los focos de vulnerabilidad, lo cual refleja que no es suficiente un aumento en la cobertura educativa si no se soluciona estructuralmente problemáticas como la falta de justicia social. En ese sentido, es necesario que las políticas de educación se configuren a partir de una rigurosidad que responda a los contextos sociales y materiales de la población a la cual se quiere beneficiar.

La disparidad en el flujo de capital económico y cultural entre la población rural y las clases medias o medias altas supone un factor diferencial en el acceso y permanencia en la educación superior, así se tiene como consecuencia que en el desarrollo de la política sean las clases medias y medias altas las que logren obtener los beneficios planteados en términos de la competitividad en el mercado laboral. Sumado a esto, dentro de la construcción de políticas educativas se observa una falencia referente a la divulgación de las mismas, así como una falta de articulación con los otros niveles de la educación, lo que tiene como consecuencia el desconocimiento y falta de proyección vocacional por parte de los estudiantes que quieren acceder a la educación superior. En el caso colombiano, un ejemplo es, nuevamente, la difusión del programa Ser Pilo Paga, el cual además de beneficiar a la educación privada, no es claro con sus términos y condiciones para el acceso a este, no hay información pertinente de los cambios que se realizaron desde su inicio como el puntaje mínimo de las pruebas de Estado, qué significa un crédito condonable ni las condiciones de permanencia dentro del mismo; a su vez, no hay una articulación con la educación media en el contexto de su público objetivo (jóvenes de clases trabajadoras), pues, a pesar de los esfuerzos por parte de los colegios y su planta docente, sigue existiendo una disparidad en la formación con

respecto a los y las jóvenes de clases medias y medias altas, quienes tienen una preparación más rigurosa para la presentación de las pruebas estandarizadas.

Se hace evidente que los distintos niveles de la educación están permeados directamente por las inequidades del contexto social de América Latina. Chiroleu (2014) plantea que tanto las desigualdades laborales como las educativas y los factores de género, raza y etnia han configurado en gran medida la profundización de las desigualdades sociales. Inscrita en este contexto, la educación, sobre todo la superior, se convierte en una herramienta privilegiada para ciertos sectores sociales, la cual es usada para la búsqueda e inserción en los distintos niveles de la escala social, con el objetivo de generar un ascenso en una sociedad altamente fracturada. Chiroleu (2014) presenta tres formas de desigualdad en la educación superior: 1. acceso a las instituciones; 2. Permanencia y egreso; 3. la segmentación institucional y la generación de ofertas que están orientadas a diferentes públicos.

Ligadas a estas formas de desigualdad se encuentran tres instancias en las que se estructuran políticas públicas que den respuesta favorable a las problemáticas en las que se ve inscrita la educación superior. La primera instancia son las desigualdades socioeconómicas en las que sectores de la población que no cuentan con amplios ingresos se presentan a distintos planes de ayuda o solvencia económica. Como segunda instancia, están las desigualdades étnicas y raciales para esto se construyen políticas de acción afirmativa, las cuales están guiadas a la reparación y compensación de conductas de desigualdad y discriminación en las que están o pudieron estar sometidas algunas comunidades; estas políticas se han encaminado sobre todo a la inserción de grupos laborales o educativos. Por último, se exponen las desigualdades derivadas de la concentración urbana y regional de la oferta universitaria, en este punto lo que se propone es la

implementación de nuevas instituciones que atiendan la demanda en territorios donde no se contaba con oferta educativa, para así conseguir el aumento en la cobertura.

Las discusiones sobre la desigualdad en el acceso a la educación superior dan paso para pensar en las formas en que se ha configurado la oferta y cobertura de la educación superior privada, la cual ha tenido un apoyo estatal para su crecimiento, pareciendo más prioritario que el apoyo a la educación pública. Como lo presenta Ramírez (2014), al realizar el recorrido histórico durante el periodo presidencial de Uribe y, por ende, el desarrollo de la política de Revolución Educativa, en la cual la financiación de las entidades privadas de educación es clara. Sin embargo, el autor cuestiona la calidad ofrecida por dichos centros educativos en tanto no se inscriben o cumplen con los requisitos mínimos de acreditación, lo que evidencia que hay una carrera por aumentar la cobertura, pero sin ninguna estructura que garantice procesos educativos integrales, sino por el contrario, las necesidades de formación de los sectores más vulnerables del país se vuelve un negocio en el que se prioriza la rapidez para nutrir el campo laboral, lo que conlleva a una posterior inequidad de condiciones en la competencia del campo laboral.

Las necesidades propias de cada joven que culmina su ciclo de educación media lo lleva a tener que tomar la decisión de escoger cómo continuará su vida académica y el posible sostenimiento en ella para su posterior finalización. Acevedo, Zuluaga y Jaramillo (2008) realizan un análisis económico, en el que se caracteriza cuáles son los intereses e impulsos que llevan a la población joven colombiana a inscribirse en un programa de educación superior. Se plantea como propósito para el poder analizar también la oferta educativa y poder proponer recomendaciones referentes a la implementación de estímulos y políticas educativas, tanto en los grandes centros urbanos como en las distintas regiones del país.

Los resultados presentados por los autores, a pesar de ser un tanto obvios en algunas determinantes, como el interés por poder inscribirse de manera cualificada en el mercado laboral, permiten abrir el horizonte del debate. Se ve un aumento en el acceso a la educación superior, en programas de pregrado, sin embargo, está marcado por el acceso a universidades privadas, lo que en muchos de los casos significa la adquisición de una deuda a través de un crédito educativo; lo que no se presenta en mayor cantidad en el caso de las universidades públicas. Además de esto, también se evidencia una gran inserción en los programas técnicos y tecnológicos, pues estos permiten una formación directa para el trabajo y de alguna manera garantizan la permanencia en la educación superior, sobre todo en las regiones; sobre este punto, los autores proponen una articulación de los créditos educativos con las ofertas de programas técnicos y tecnológicos para, según ellos, aumentar la cobertura educativa por parte del gobierno en los territorios y garantizar una mayor permanencia.

Guerrero y Arango (2019) presentan un artículo el cual se revisa las políticas públicas que se han generado alrededor del tema de la deserción, debido a los procesos de masificación de la educación superior, reformas universitarias y algunos lineamientos establecidos por organismos internacionales. Para ello, se realiza un análisis documental centrado en los aspectos de calidad, cobertura, eficacia e inclusión. Se revisa los planes de desarrollo que se plantearon en el lapso de tiempo de 1998 a 2018 en los siguientes gobiernos: 1998 a 2002 en el gobierno de Andrés Pastrana, 2002 a 2010 gobierno de Álvaro Uribe Vélez, 2010 a 2018 los dos planes de desarrollo propuestos por Juan Manuel Santos.

Con esto, se afirma la idea de que el Estado tiene el compromiso de ampliar la cobertura educativa velando por los principios de equidad, calidad e inclusión, sin embargo, estas nociones están guiadas por las políticas neoliberales que dieron paso a la globalización de la educación y la

mercantilización de la universidad. Se deja en evidencia que las instituciones por querer mantener o velar por el cumplimiento de los lineamientos requeridos por el Estado, buscan y aplican estrategias para mitigar la deserción sin considerar asuntos de materia económica, social y convivencia por la que los y las estudiantes se ven expuestos. Cada una de las situaciones que se van presentando en el texto dan muestra de cómo las reformas políticas en materia de educación tanto a nivel nacional como regional han alimentado la pugna entre las universidades públicas y privadas, y con ello también la ausencia estatal para la mediación de dichas pugnas, pero más que la ausencia del Estado, es una participación mediática o encaminada a beneficiar al sector privado de la educación, esto es expuesto, por ejemplo, con las estrategias propuestas para promover la demanda y disminuir la deserción, las cuales son los créditos ACCES o los créditos que se destinaban a la población vulnerable y con necesidades particulares.

Las autoras efectúan un análisis sobre los planes de desarrollo con énfasis en la educación, en el cual se logra evidenciar que en los gobiernos de Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos se amplía la brecha en la educación superior, en el que políticas como la Revolución Educativa dan prioridad al sector privado de la educación en el que se deja fuera de la margen el sector público, programas como "Ser Pilo Paga" el cual su presupuesto se vio dirigido principalmente a universidades privadas, aumentó de manera significativa dicha brecha, tanto así que si los recursos que se destinaron para este programa se hubieran destinado a las universidades públicas se habría superado la brecha económica que se estaba atravesando y con ello se habría dado solución al problema de cobertura y con esto también se lograría superar la deserción.

Ubicados contextualmente en el inicio del primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez, se dan los inicios de la política educativa impulsada por el mandatario y nombrada como "Revolución Educativa". Frente a esto, Rodríguez (2002) presenta un análisis crítico a la política

educativa en sus dos momentos de configuración: cuando fue propuesta de la campaña de Uribe y cuando hizo parte del Plan de Desarrollo Nacional de su primer periodo de presidencia. Como puntos clave, cabe señalar las variadas críticas que presenta el autor frente a la intención del aumento de cobertura y calidad en la educación superior, ya que estos intereses obedecen a una lógica de privatización de la educación pública, gestada por el impulso neoliberal que venía en auge desde la década del 90. Además de esto, está el impulso de créditos educativos que brindó el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), los cuales generan un endeudamiento a quienes acceden a ellos como única posibilidad de cursar un pregrado.

Asimismo, Atehortúa (2006) presenta un balance de los primeros años en los que se implementó la política, correspondientes al primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez. Dentro del texto se puede destacar la mención realizada al programa CERES, pues aún no había iniciado su desarrollo, simplemente se contemplaba como una propuesta de la Revolución Educativa. Atehortúa comenta que puede ser un programa con potencial favorable para lograr ampliar la cobertura educativa en el nivel superior alrededor de las regiones del país. A pesar de esto, hace una crítica frente a lo problemático que puede resultar la relación con las entidades privadas por el porcentaje de participación que se propone, la participación del Estado, dice, se presenta con mayor fuerza en lo presupuestal, como si su papel tuviese sólo incidencia en el desembolso de capital, mas no en el desarrollo del programa ni a través de los diferentes mecanismos de control y divulgación con los que cuenta.

Atehortúa (2012) retoma su análisis frente al desarrollo de la “Revolución Educativa” y pasado el siguiente periodo presidencial de Álvaro Uribe (2006 – 2010), en su artículo argumenta lo problemáticas que fueron las propuestas de cobertura inscritas en la Revolución Educativa, pues,

partían de una concepción empresarial de la educación y de las entidades privadas de educación superior. Los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez percibieron a la educación como herramienta para la movilidad social y la erradicación de la pobreza, en el que se obvió y dejó de lado las claras estructuras de desigualdad presentes en la sociedad colombiana, sobre todo en el contexto de violencia que vivía el país. Además de esto, la concentración en la posibilidad de inscripción en el mercado laboral, llevó a que las instituciones de educación superior se vieran más como centros de capacitación.

La Cartilla CERES, publicada dentro de la política de Revolución Educativa (2006) tiene como función la socialización del programa, dando las indicaciones y definiciones que competen a este programa. En el documento encontramos lo que son y no son los CERES, en qué lugares se crean, cómo nacen, quienes conforman la alianza para la creación de uno y cuál es el aporte del ministerio de educación en este programa.

Según la cartilla, el programa Centros Regionales de Educación Superior se trata de una estrategia la cual busca por medio de tres ejes: 1. ampliar la cobertura educativa, 2. mejorar la calidad de la educación y 3. Mejorar la eficiencia del sector educativo. Con esto se busca desconcentrar oferta y ampliar la cobertura educativa, se nombra que este modelo hace parte de un diálogo regional en el cual se plantea la posibilidad de proponer programas acordes a la productividad del territorio. También nombra cómo es que este programa espera atacar a las problemáticas educativas que atraviesa el país por medio de seis propuestas: 1. ampliar la cobertura, desconcentrar la oferta educativa y llevarla a comunidades de difícil acceso. 2. Se apoya a la equidad por medio de llegar a la población de menores ingresos, con una oferta de bajo costo y que cuentan con prioridad de acceso a créditos de educación. 3. Contribuye al bienestar de las comunidades al presentar una alternativa para los y las jóvenes que cuentan con la media básica.

4. Fácil vinculación con el sector productivo al llevar educación técnica y tecnológica. 5. Nuevas metodologías en educación superior al dotar el proyecto con tecnologías de comunicación e información que facilita la oferta de educación a distancia. 6. Se plantea la revisión de las condiciones de calidad de cada programa ofrecido, de los establecimientos y de la planta docente que trabajará en el proyecto. Estos son los datos que más llaman la atención sobre el programa de CERES y que nos lleva a seguir indagando sobre el programa y sobre la Revolución Educativa.

Carrillo (2021) presenta una reflexión crítica sobre los CERES en el periodo de 2003 al 2014. En el documento, el autor expresa que la democratización de la educación superior es percibida por medio de dos posibles tendencias, una refiere a la democratización del acceso al nivel universitario en cuanto existe una persistencia de las inequidades sobre esta, ya sea por factores de clase, etnia o género; como segunda tendencia nombra el derecho humano a la educación superior, en la que se desliga de la perspectiva de la educación como un servicio al cual se puede acceder por medio de un mérito y se piensa en la educación superior como un punto fundamental en el desarrollo de la vida. Así, el autor se pregunta por la relación entre estas perspectivas de democratización y la incidencia del programa CERES sobre las mismas.

Los resultados que, aun cuando este programa se plantea como la solución para ampliar la cobertura y, en sí, la democratización de la educación, lo que realmente consiguió fue que este ingresara en una dinámica de mercado en la cual casi que el 60% de centros adscritos al programa fueran operados por instituciones de educación privada. Al ingresar a esta modalidad de educación superior se vuelve inviable el sostenimiento para la mayoría de personas a la que iba dirigido. Lo anterior se ve expuesto al entender que, el 86% de la población carece de recursos necesarios para ingresar al programa, mientras que un 77% declara que existe un amplio grado de dificultad para acceder a los créditos del ICETEX. Se concluye así que el proyecto CERES no cumplió con lo que

se esperaba y que la idea de democratizar la educación superior y con ello ampliar la cobertura a nivel nacional, no se lleva a cabo debido a la inscripción de estas lógicas de mercado.

En línea con esta lógica de sistematización frente a los resultados de la llamada Revolución Educativa, Silva (2010) abarca múltiples elementos que hicieron parte de ese intento por expandir y lograr una cobertura en la educación del país, sobre todo en la educación superior en las regiones. En el capítulo cuatro de su texto, expone una descripción acerca del funcionamiento del programa y los puntos claves de su conformación. Uno de los puntos iniciales es la necesidad de un representante del sector productivo de la región en alianza con una universidad para la configuración de un CERES, esto debido a la correspondencia de las necesidades económicas del sector con la oferta educativa.

Por ello, la prioridad en la oferta estaba guiada hacia la mano de obra calificada, se ofertaban programas técnicos y tecnológicos, los cuales contaban con los recursos necesarios para su desarrollo a través de la infraestructura básica ofrecida por la universidad a cargo. Para aumentar el acceso y la permanencia de los estudiantes, el ICETEX y el programa ACCES conformaron una línea de crédito para los estudiantes de bajos recursos que accedieron al programa de cobertura. Por su parte, el gobierno, a la fecha de publicación del libro (2010) había aportado \$13.165 millones para el financiamiento.

Teniendo ya una mínima claridad con respecto al programa de Centros Regionales de Educación Superior, se pudo encontrar algunas indagaciones sobre su desarrollo e implicaciones en la cobertura de la educación superior. De esta manera, Ardila (2016) presenta algunos puntos a tener en consideración para el desarrollo de un posterior acercamiento al desarrollo de esta política. Nos llama la atención, a partir de nuestros intereses, lo resaltado frente a la conformación de 14 CERES en territorios como Bogotá, Cartagena, Cali, Bucaramanga, entre otras ciudades y centros

urbanos que no entraban en la categoría de región -lo cual era un requisito para la conformación de los CERES- desencadenando así en su cierre. Junto a esto, se encuentra la problemática para la identificación de los estudiantes inscritos en el programa, puesto que las sedes principales de las universidades participantes y los CERES cuentan con el mismo código SNIES, a pesar de tener una diferenciación en cuanto a infraestructuras, programas, tecnología y planta docente.

Era de esperarse que se realizarán programas de créditos educativos para los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos. El interés porque se adquiriera un crédito parece ser inherente a la búsqueda de expansión de la educación superior. Gómez y Celis (2009) en su artículo dejan como exponen que la adquisición de deuda para tener la posibilidad de acceder a la educación superior ha sido parte de las dinámicas de privatización de la educación, asimismo lo plantean los autores al tomar el caso de los créditos subsidiados mediante el programa ACCES, gestado por el ICETEX durante el periodo de la revolución educativa. A pesar de que estos créditos significaron un aumento en el acceso a la universidad de jóvenes de estratos bajos, también es un reflejo de la creciente desigualdad económica y el abandono de la universidad pública por parte del gobierno. Los autores señalan que la promoción de estos créditos educativos es un llamado a la compra de educación privada por parte de los jóvenes que no pudieron acceder a los escasos cupos para los programas de universidades públicas.

Una constante que se evidencia en los documentos es el debate frente a la calidad de educación. Las formas en que las políticas educativas deberían dirigirse en correspondencia con esa idea de calidad y con los intentos de modernizar y afrontar los nuevos retos de la expansión. Muchas veces estas ideas de calidad hacen parte de discursos que priman la privatización y la mercantilización de la educación. A pesar de ser una discusión constante en los debates sobre la

educación, estas perspectivas mercantilistas se remontan a varios años atrás, bien se podría indicar que a finales del siglo XIX y principios del XX con más fuerza.

Una muestra de ello es lo presentado por Villa (2002), quien centra una discusión sobre el currículo y las posibilidades de flexibilizarlo para que responda a tiempos más cortos y rápidos, lo cual pone sobre la mesa la consideración de una educación por ciclos o por métodos propedéuticos, como ya se nombraba más atrás con la implementación de la revolución educativa. A esa perspectiva de rapidez y eficiencia, le podemos sumar lo planteado por Niño (2004), el cual presenta una fuerte relación triádica entre universidad - Estado - empresa, para lograr una articulación entre la región en donde se encuentre la oferta de educación superior y el desarrollo económico y empresarial de esta; mediante una visión un tanto utilitarista de la educación, el autor propone una serie de estrategias para lograr ese desarrollo.

No obstante, también se presenta una visión más reflexiva frente a la calidad de la educación y las implicaciones del proceso formativo, la cual entra en un debate directo con las perspectivas más mecánicas y tecnócratas de la educación. Una muestra de ello es el texto presentado por Parra y Fajardo (2019), en el cual por medio de una investigación cualitativa interpretativa, realizan una serie de entrevistas semiestructuradas a profesores de seis universidades distintas (entre privadas y públicas) y a un funcionario del Consejo Nacional de Acreditación. Los resultados obtenidos muestran una división referente a las maneras de percibir la calidad de la educación. Una enfocada en los requerimientos exigidos para la acreditación y otra que se aleja de estos y prioriza la formación íntegra. El afán por la acreditación en alta calidad de los programas ofertados, ha sido una determinante para la reconfiguración curricular, sobre todo en universidades públicas debido a la necesidad de recibir los recursos mínimos por parte del Estado para su funcionamiento. Estos cambios en los currículos han ocasionado que programas

acorten su duración con el argumento de abrir las posibilidades para ingresar a un posgrado con mayor rapidez, lo que ha hecho que la intensidad horaria de ciertas asignaturas disminuya o, en algunos casos, dejen de existir.

Para poder pensar en la expansión de la educación superior, se debe primero cuestionar la oferta en educación básica y media en las regiones en donde se quiere llevar la educación superior, sin una relación íntegra, no habría resultados favorables en las implementaciones de estas políticas educativas. Por ello, la discusión presentada por Castro, Sánchez y Bracho (2022) nutre el debate, pues, parten de un análisis sobre cómo los intentos por descentralizar el sistema educativo y, propiamente la educación pública, han fracasado. El intento por llevar la educación a las regiones rurales del país, donde las condiciones socioeconómicas son menos favorables no ha tenido éxito debido, según los autores, a la corrupción existente en los momentos de implementación de las políticas de expansión educativa. Los autores expresan que los intentos que se han dado desde la década del 80 no han tenido éxito debido a los intereses políticos propios detrás de las implementaciones. Si bien el debate está centrado en la educación básica y media, además de tener las posibilidades de ampliarse, es de importancia considerar el estrecho relacionamiento del fracaso y la centralización de la educación básica y media con las falencias en el acceso y cobertura de la educación superior, pues no hay una conexión que permita que los jóvenes habitantes de las regiones continúen con su proceso formativo cuando así se quiere.

Asimismo, el aporte de Bonet (2005) posa su atención en la centralización de la educación básica y media, a su vez realiza un análisis económico y espacial que presenta elementos importantes para entender algunas dinámicas que se pueden encontrar en la de la educación superior. Se debe comprender que, en la oferta educativa de los niveles de básica y media tiene problemáticas estructurales tales como la falta de una buena infraestructura para el desarrollo de

actividades académicas, la poca concentración de escuelas dentro de una región cercana, además de las dinámicas de desplazamiento a las que se ven forzados los estudiantes para recibir su educación. Además de esto, los índices de movilidad a los centros urbanos es mayor que la permanencia en las ofertas educativas que se presentan en las regiones. Por ende, las políticas de educación superior se configuran de un modo en el que se le pueda dar solución a las problemáticas ya nombradas.

Hasta este punto hemos observado las consideraciones que se tienen para la configuración de las políticas educativas y las implicaciones que estas han tenido en el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, Ospina, Canavire, Bohórquez y Cuartas (2015) en concentran su interés investigativo en dar cuenta de cómo los intentos de regionalización y expansión de la educación superior en Colombia modifican las dinámicas de movilidad interna de los jóvenes. Los puntos de interés responden al análisis de la oferta educativa en las regiones, se ha demostrado a través del aumento de las matrículas en los distintos programas que se ofertan, además de los índices de permanencia en estos programas.

La cobertura educativa, a pesar de los intentos de expansión y regionalización, aún es débil en las regiones, sobre todo en relación a la pertinencia de los programas ofertados en las distintas IES. Estas políticas educativas muchas veces no tienen en cuenta las necesidades particulares de cada región, lo que no garantiza una permanencia o culminación del programa de educación superior al que se han matriculado los jóvenes. Además de esto, los autores muestran que existe un interés por migrar a las grandes ciudades donde se concentra la mayor oferta educativa, sobre todo en jóvenes de clase media. A partir de lo planteado, los autores ponen en duda la eficacia que han tenido estas políticas y su implementación, a pesar del aumento de cobertura, no está pensado de manera óptima. La espacialidad de esta oferta educativa podría configurar una eficacia mayor

no sólo en la matrícula, sino en la permanencia; una muestra de ello es la comparativa que presentan, entre las probabilidades en que un joven del Chocó acceda y permanezca en un programa ofertado en su región que se acomode a sus necesidades a que lo haga un joven de Antioquia, quien tiene un interés mayor por migrar a una de las universidades privadas o públicas que se concentran en su cercanía.

De la misma manera, Rodríguez (2014) realiza un recorrido histórico del desarrollo de la educación en Colombia, así hace énfasis en las desigualdades estructurales que siempre se han presentado como la elitización de la educación y la oferta educativa en las regiones. Sin embargo, plantea un análisis con los datos recolectados y suministrados del balance en el 2009 de la implementación de la revolución educativa.

Para este análisis propone dos categorías metodológicas: democratización cualitativa y democratización cuantitativa. La primera respondiendo a la relación de la oferta educativa con las posibilidades de permanencia y desarrollo de la vida escolar óptimas. La segunda responde a la concentración de la oferta educativa en cuanto a la concentración de IES y programas de pregrado. Como resultado se obtiene que los grandes centros urbanos como Bogotá, Cali y Medellín lideran la democratización cuantitativa, pues es en estos lugares donde se concentran las mayorías de IES reconocidas, tanto públicas como privadas. Esto, para la autora, es la muestra de que el problema de la democratización de la educación en Colombia se puede remontar a un análisis de las dinámicas territoriales de centro-periferia.

Por último, Herrera (2022) analiza las estrategias de regionalización que ha tenido la Universidad de Antioquia desde el año 1995. Este análisis se inscribe en un interés por comprender las implicaciones espaciales y territoriales -físico-espaciales, económicas, socioculturales,

políticas, educativas y ambientales- en las subregiones de Oriente y Urabá, resultado de la presencia de sedes de la Universidad de Antioquia.

Como enfoque metodológico el autor se basa en la investigación cuantitativa. De esta manera, propone la realización de una matriz para la recolección de datos medibles dentro de las conceptualizaciones dadas sobre las dinámicas territoriales. La recolección de datos se da a partir de información documental suministrada por las seccionales y sedes de la Universidad de Antioquia ubicadas en las dos subregiones. Posteriormente el análisis comprende la clasificación de esta para reconocer la distribución, la localización, la organización y el funcionamiento de la institución.

En esta fase de la investigación es de importancia resaltar algunos de los ejes de trabajo utilizados: 1) La docencia, donde se aborda la formación, la caracterización de la población estudiantil y la infraestructura disponible; 2) a investigación, donde se aborda la capacidad investigativa y la formación de grupos de investigación; 3) la extensión, abordando los temas que se relacionan con los convenios establecidos por la universidad y los proyectos realizados.

Como resultado final de esta investigación el autor presenta la matriz realizada para la recolección y sistematización de información referente a la pertinencia de la universidad de Antioquia en las subregiones, permitiendo comprender de manera cuantitativa estas implicaciones. Sin embargo, destacamos particularmente los apartados expuestos en el capítulo 3 “Contextualización de las subregiones de oriente y Urabá” en el que encontramos información relevante como la concentración de IES en estas dos subregiones y la oferta educativa. Además, el autor problematiza la desarticulación de la oferta educativa con respecto a las actividades económicas centrales de los dos territorios, la desconexión de la educación superior con el sistema

educativo de la media y básica y, por último, la inexistencia de una comunidad académica que produzca conocimiento y dinámicas de investigación.

Categorías

1. Deuda educativa
2. Políticas y cobertura educativa.
3. Espacialización de la oferta.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Región

Dentro de las perspectivas clásicas de la Geografía, el punto de partida para referirse a la región sigue manteniéndose en las concepciones básicas del propio concepto, las cuales plantean una división territorial que se establece a partir de límites comunes que pueden ser geofísicos, culturales, económicos o históricos. No obstante, para comprender la complejidad del concepto es necesario entender cómo se ha configurado desde diferentes perspectivas ideológicas y académicas a través de los momentos del modelo de producción capitalista el cual ha tratado de quitar el componente crítico y procedimental de la Geografía, llevándola hacia una perspectiva determinista, en el que la disciplina desempeña una función de marginar y justificar las desigualdades en la estructura social, logrando acomodarse a las necesidades del capital. En las corrientes clásicas de la Geografía del siglo XIX, la región cumple una función de herramienta de análisis escalar que permite una división territorial particular; como es el caso de la organización política del territorio Colombiano, el cual cumple con una división regional en función de la presencia de las instituciones gubernamentales, siendo el centro del país donde se encuentra la

gran estructura de gobierno. Asimismo, también se responde a las potencialidades económicas de cada región, como los puertos en las costas del país. Esta necesidad de orden se genera en el contexto en el cual surge la forma de organización a partir del estado-nación, cuya fortaleza parte de una necesidad extractivista.

Esta percepción de la región no permite entender las complejidades que presenta el mundo actual. La transformación constante del capitalismo dejó de lado su fase de industrialización –al menos en los grandes imperios económicos-- y pasó a una internacionalización del modelo. La llamada globalización pone en plano la necesidad del capital de hallar nuevas formas de acumulación en medio de su capacidad expansiva, el robo de la fuerza del trabajo ya no se concentra de manera local en las grandes fábricas de países industriales, por el contrario, se ha llevado a países o regiones con economías dependientes, la tercerización del trabajo ha tenido un aumento por el proceso de globalización. Por ello, es necesario repensar la región, fuera de las corrientes clásicas. Empezar a percibir esta como una realidad socioespacial en sí misma, mas no como una escala de análisis permite analizar cómo esta depende de los agentes sociales que intervienen en su configuración, así como en conjunto con las tensiones presentes dentro de los procesos y relaciones sociales. En ese sentido, la región debería permitir un análisis a la organización espacial de los modos de producción y las implicaciones que estos tienen en las relaciones sociales. Así, la región debe ser concebida como parte de una totalidad.

Perspectivas marxistas del concepto región.

La perspectiva marxista de la región propone el análisis estructural de esta. La discusión se centra hacia los años 90 en la concentración de capital que tienen las regiones, momento en que las economías locales se empiezan a reconcentrar. Lencioni (1999) apunta a este fenómeno como una desregionalización, otra forma de nombrar el proceso de la globalización. Es así como la

apertura de un sistema económico mundial empieza a ser evidente. Concentrar las dinámicas productivas y expandir el sistema financiero constituye un mercado global, el cual se conforma de valores y créditos. Las sedes de las empresas transnacionales comienzan a ubicarse en algunas metrópolis, lo que algunos teóricos llaman las ciudades globales, es así como se regionaliza el mando de la acumulación de capital global. Esta última idea es clave en relación al análisis al ser la inscripción de una relación de dependencia entre la región y el contexto económico global.

Se debe entender que estas ideas surgen como resultado de una diversificación del capital. Tal como apunta Lencioni (1999) “El proceso de valorización del capital da lugar a una nueva forma de reproducción, llamada producción flexible, mientras que otras formas de producción se redefinen, como la subcontratación, adquiriendo aires de modernidad” (p.178). En ese sentido, la transformación del modelo vuelca en conjunto a un pensamiento de progreso y desarrollo, en el cual la concentración de capitales ya no es efectiva para que las relaciones sociales sirvan de reproductoras del sistema de acumulación. Así, se hace necesario demostrar la relación que existe entre la división espacial que propende el capital y las relaciones sociales. Estas divisiones no son un producto arbitrario ni generado por las dinámicas propias del libre mercado, sino por el contrario, son decisiones claras que parten de intereses económicos. La región se convierte en un producto de estas relaciones con el capital.

En consecuencia, los impulsos por el desarrollo capitalista se volcaron hacia las regiones haciendo uso de las mismas como una herramienta para el crecimiento económico –por sobre todo en América Latina-. De este modo, se presentan perspectivas hacia el ala neoliberal, en las cuales el desarrollo económico debe estar inscrito en las dinámicas del capitalismo, el que se pueda concentrar una competencia, bajo los parámetros del liberalismo económico, es decir, de manera que el Estado no regule la economía, sino que dé los escenarios para que esta fluya en su curso

propia. Así lo plantea Storper (1999), para quien se debe reconsiderar el desarrollo económico de las regiones, haciéndolas útiles para la economía global. La forma de crecer del capital en esta economía global generó una competencia abrumante, por ende, se empieza a entender la vida en relación a una gran red internacional conectada; pensar en el desarrollo ya no en vía de las necesidades propias del territorio, sino de la red de la que se hace parte. Estos objetivos en la perspectiva desarrollista regional se hacen tangibles con la intervención del estado por medio de la implementación de políticas que impulsan el desarrollo económico, en una diversificación del mismo haciendo uso de otras esferas de la sociedad, como la educación, la salud, la vivienda, entre otras; no se piensa solamente en los impulsos de industrialización como fuente del capital. Asimismo, para Storper (1999) esa activación económica de las regiones es fundamental cuando se tiene en cuenta los fallos en la industrialización y las crisis económicas que se presentaron en América Latina, el Caribe y África, en contraposición de regiones más antiguas que contaban con bases industriales sólidas. Los tratados de libre comercio con países ya industrializados, en los que las dinámicas de cambio de productos y bienes de primera necesidad aumentan la diversificación económica; no obstante, por los que se genera una dependencia hacía el norte global, como lo plantea Marini (1973).

En el caso colombiano, al ser un país organizado de manera regional que se configuran a partir de diferencias en cuanto a lo cultural y lo bioclimático (como se hace referencia al inicio del texto), su fuerza industrial no le vale lo suficiente para ser competitiva en el mercado global, por lo cual, guarda potencialidades de hacerlo mediante sus regiones. Así, las políticas educativas pueden ser convertidas en una herramienta para este desarrollo económico del que habla Storper. Dicho esto, se puede evidenciar de manera concreta cómo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, en su primer periodo presidencial, piensa en una regionalización de la educación superior, teniendo

una claridad en su posición ideológica, la cual se acoge a las perspectivas de un sistema global que ve en la región una inversión. El programa CERES pretende justificar esta inversión de producción social que tiene como objetivo la reproducción del capital, bajo la idea de lograr una cobertura educativa efectiva.

Por medio de las nombradas inversiones de producción social, la región es campo de flujos económicos, políticos y sociales, logrando ligarse muy bien a las dinámicas de reestructuración económica que plantea la globalización. Las nuevas economías regionales que buscan aprovechar de manera óptima el mercado global. Como lo comenta Haesbaert (2019), se puede observar en la relación que existe entre región y globalización similitudes con las teorías del centro – periferia, percibiendo una dependencia de la región hacia el mundo global. Al globalizarse el espacio, las regiones son el soporte de las relaciones globales. Así se ha podido observar también en los procesos de libre comercio, esta apertura busca una integración supranacional que genera relaciones de dependencia en cuanto a la desigualdad proveniente en las economías mundiales.

Lencioni (1999) comenta que el proceso de globalización pretende homogeneizar todo el espacio. Esto parte como una crisis de la modernidad capitalista que da como resultado el posmodernismo en términos de una crítica a la perspectiva estructural propia del marxismo clásico. Sin embargo, estas ideas posmodernas aparecen como un movimiento de derecha. Es decir, se inscriben en una lógica conservadora de libertad, le restan importancia al aparato estatal, lo cual significa dar rienda suelta a la avanzada de las multinacionales por el control del espacio y la economía. Estas posiciones de monopolio generan un sentido de homogeneidad en la planificación central de la región pues el capital controla los elementos de la vida social de manera tal que la dirige hacia la necesidad de responder con la producción requerida por esta región central, con

ello, logran acabar las particularidades en las formas de reproducir las relaciones sociales. Es decir, hay una búsqueda por controlar la región a través de sus actores y viceversa.

No obstante, dentro de las contradicciones propias del modelo capitalista y de la perspectiva posmoderna, que busca la eliminación de fronteras económicas (o la transformación de estas) se hace presente la importancia del aparato estatal para las nuevas configuraciones regionales, en un sentido de fortalecimiento y amplitud de posibilidades. Una muestra de ello es el cómo se plantea la conformación de los CERES en una región. La propuesta del programa parte de un diálogo regional en la que se centra la oferta educativa de acuerdo a la vocación productiva de la zona, teniendo alianzas gubernamentales y de entidades privadas. Es decir, se busca una potencialidad productiva que pueda ser mejorada por medio de la tecnificación y especialización de jóvenes que tenían dificultad de acceder a la educación superior, quienes fungen como agentes sociales en la configuración de la región. El papel del estado va más allá de la presentación legal de la estrategia, también está presente de intermediario entre la comunidad y la empresa privada, además de ser el proveedor de capital junto al privado.

Con respecto a esto, Ramírez y Levi (2012) comentan que la región es el resultado de las relaciones de producción, por lo tanto, el análisis debe ir encaminado a los factores que determinan esas relaciones de producción, como lo son la acumulación de capital, los dominios políticos e ideológicos, la división del trabajo y los mercados laborales. La complejidad en las relaciones socioespaciales presentes en los territorios, siendo de cuidado el papel de la globalización como determinante de cambios en estas tensiones. En este sentido, se debe problematizar el por qué el estado como principal promotor del programa CERES dejó en manos de la empresa privada el desarrollo y la intencionalidad del desarrollo e implementación curricular. Ramírez (2020) también enuncia que "...la cooperación de actores económicos e institucionales, redes locales y la

territorialidad generan flexibilidad y adaptabilidad a las regiones, a partir de una gran concentración y centralización de recursos e instituciones” (p.118).

Se debe comprender de manera clara cómo el desarrollo de las relaciones económicas en el marco de la globalización, es decir, en una escala internacional, deriva en una variedad y cambio en la colectividad, lo cual genera una identidad nueva y a su vez procesos regionales distintos. La vida se empieza a comprender desde una gran red internacional que está conectada, en este punto es importante la innovación y el desarrollo tecnológico, ya que por medio de la tecnología las regiones se conectan, como espacialidad, además de los seres humanos, lo que redirecciona la percepción de la distancia. Con respecto a esto Ramírez (2020) plantea que a partir del concepto región se desprenden otros, como es el concepto de regionalismo, el cual se remite a los sentimientos de arraigo que se generan por un territorio, partiendo de motivaciones históricas y culturales. Se refuerza la idea de región como una configuración socioespacial que obedece a tensiones, las cuales también son motivaciones para resistir los procesos homogeneizadores de la globalización o bien para inscribirse más fácil en ellos. Al respecto, Lencioni (1999) comenta que “... se vuelve importante comprender que el regionalismo, como fuerza política, emerge con fuerza desde las profundidades de la sociedad en un momento en que el proceso de globalización busca abarcar y homogeneizar todo el espacio. Es un sentimiento completamente opuesto al pasado (...) el regionalismo niega lo nacional y la identidad nacional, mientras lo nacional que se diluye en la globalización, niega lo regional.” (p.194).

Espacialización de la oferta

Tener en cuenta la importancia del concepto de región para el análisis del problema, es precisar en que existe un plano espacial del mismo. La cobertura y la regionalización del programa CERES responden a una perspectiva espacial de la educación y la necesidad de democratizarla,

así como del desarrollo económico y otras variables a abordar. De igual manera, es importante tener claridad con respecto a la complejidad que implica el abordaje desde la Geografía, pues no se puede simplificar a la presencia o no de instituciones de educación superior en las regiones, al menos no de manera tan simple como el poder encontrar una infraestructura que cumpla la función de sede. El análisis debe ir más allá, al punto de poder responder por los intereses y dinámicas desarrolladas por parte de las entidades de educación superior que hicieron parte del programa.

Como ya se presentó, el programa CERES surge desde una perspectiva neoliberal de la educación. El neoliberalismo en el contexto colombiano se ha transformado constantemente. En el plano de la educación, para el neoliberalismo los estudiantes son un agente económico y la educación, en este caso la superior, es una inversión que debe ser cubierta en su totalidad por ellos. No obstante, si no se cuenta con los recursos monetarios para realizar esta inversión, el capitalismo le hace creer al estudiante que cuenta con posibilidades de adquirirlos, en un principio por medio de la adquisición de una deuda a través de un crédito educativo. A partir de la década del 90 con la apertura económica de Cesar Gaviria, el neoliberalismo tomó fuerza y la deuda era uno de sus principales mecanismos para la privatización y acumulación de capital.

De esta manera, el neoliberalismo logró tomar fuerza, en distintos aspectos de la sociedad colombiana, por medio de un discurso de libertad, que concuerda con lo expuesto en relación con la conformación de una nueva región que deje atrás la intervención estatal. Harvey (2007) define el neoliberalismo como:

una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo, dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada, fuertes mercados libres y libertad de

comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero (p.8).

Dentro del impulso por regionalizar la educación superior el papel activo del estado, concretamente del gobierno de Uribe, encaja muy bien con la definición que brinda Harvey. El programa CERES, como ya se dijo, funcionó con la alianza del sector privado y el estado. No obstante, el papel del estado se basó en brindar las posibilidades de desarrollo a las entidades privadas, así como los recursos para la implementación de infraestructura y tecnología necesaria para el desarrollo de las actividades académicas de los y las jóvenes inscritas al programa. Sin embargo, en conjunto con esto, también hubo un incentivo para que las personas inscritas que no tenían los recursos necesarios, adquirieran una deuda por parte del ICETEX. Los créditos condonables estuvieron a la orden del día durante el desarrollo del programa. Este afán obedece a la necesidad de integración de las personas en el mercado, tanto laboral como global, en lo ya mencionado como inversión de producción social.

Son los primeros impulsos que se tienen en cuenta para la privatización de la educación superior en su contexto regional. A pesar de que los documentos oficiales del programa plantean una democratización de la educación, el programa es todo lo contrario, pues no se consideran los factores determinantes en el acceso a la educación superior, así como las necesidades contextuales de la población objetivo; si bien el desarrollo económico y profesional es de suma importancia, no se puede englobar bajo los mismos intereses a todas las personas que habitan cierto territorio, es decir, no todos los habitantes de un municipio cuya economía se mueve desde la agricultura necesariamente quieren inscribirse en la formación para el trabajo de la tierra, como ejemplo. Se crea a partir de una necesidad de inscripción de la región y las personas en un contexto de mercado

global y además de esto, se le da vía libre para ingresar la educación en este mismo mercado por medio de su privatización. Carrillo (2021) hace especial énfasis en cómo este impulso privatizador se rastrea al hecho de que 60% de CERES fueron operados por universidades e institutos privados con recursos estatales, lo cual debilitó –más- a la universidad y educación pública. Además de esto, las ofertas curriculares presentes iban encaminadas a una educación para el trabajo y la tecnificación. Dentro de las propuestas no existe una educación integral que piense en igual medida hacia el desarrollo humano y social de quien se inscribe al programa de formación.

El neoliberalismo aboga por la nula intervención del Estado en la economía, pues se argumenta que el mercado puede regularse a través de la competencia, siendo más justo y en sentido de meritocracia dentro de sus dinámicas. Este es un discurso que se ha llevado a las metodologías educativas, en todos los niveles de enseñanza. Empero, dicho discurso ha tenido más cabida en las regiones rurales del país. La promesa de escala social dentro del sistema capitalista llama la atención en niños y jóvenes de regiones empobrecidas de Colombia, en donde se apela a su sentimiento de pertenencia del territorio, con el fin de poder individualizar y generar una reproducción de los modos de producción, como se comentó anteriormente.

Estas posibilidades de privatizar la educación y conseguir recursos del Estado fueron una oportunidad generosa para entidades de educación superior privadas o universidades privadas para generar una expansión de su oferta educativa y su infraestructura. Se debe dejar en claro desde un inicio que fueron entidades privadas de bajos ingresos, mas no grandes universidades privadas. La presencia de estas entidades en las distintas regiones donde se desarrolló el programa da cuenta de un falló por parte del Estado en la responsabilidad de entregar un servicio óptimo -desde la perspectiva de la educación como servicio-, el cual está plasmado en la Constitución Política de

1991, en su artículo 67, en el que se expresa que la educación es un derecho de la persona y un bien público.

Como ya se ha discutido, el capitalismo como modo de producción está en constante cambio y transformación, esto hace que tenga un desarrollo desigual en los distintos contextos, lo que pone a su consideración múltiples herramientas para ponerlas en función de su evolución de carácter depredador. Una de ellas es el espacio geográfico con el cual mantiene una constante relación dialéctica, llena de contradicciones y tensiones. Sin embargo, estas mismas han tenido cambios a través del tiempo, lo que genera una mayor complejidad al momento de su abordaje. La educación no se aleja de estas consideraciones, por el contrario, se hace necesario un cambio de perspectiva para abordar los problemas de la educación y su espacialidad en función a un modelo de competencia y mercantilización. Tal y como comenta Smith (2020):

El capital hereda un mundo geográfico ya diferenciado por patrones espaciales complejos, y en la medida en que el paisaje cae preso del capital (y se le vuelve funcional de forma creciente, en el sentido referido en la sección anterior), estos patrones son agrupados en una jerarquía de escalas espaciales cada vez más sistemática (p.185).

Es así como se expone que la oferta educativa que planteó el programa CERES da paso a nuevas posibilidades para la acumulación de capital de instituciones legalmente constituidas como entidades sin ánimo de lucro. La relación entre capital y espacio, siendo el espacio funcional al capital, hace que las universidades e instituciones de educación superior privados, encuentren en la expansión de su oferta educativa una posibilidad de acumular capital mediante recursos del estado y la deuda adquirida por sus estudiantes. A diferencia de las grandes universidades como Los Andes o la Javeriana, la expansión propuesta por estas instituciones no se basa en su infraestructura inmobiliaria, sino en la presencia alrededor del país por medio de la creación de

programas (muchas veces sin una calidad real) que responden a necesidades de formación inmediata. Las grandes universidades del país buscan tener el monopolio de la educación en Colombia, así como ser rentables para sus inversionistas y poder acumular capital fuera de su misión educativa, las cuales responden también a los intereses de clase de quienes pueden y quieren estudiar en estas universidades. Por el contrario, para las universidades e instituciones pequeñas, el poder ofertar programas académicos de bajo costo e impacto, les permite tener una regionalización más rápida, pues ofertan su formación mediante herramientas informáticas o en modalidades mixtas. Esto, a su vez, permite una recaudación de fondos públicos y privados de gran consideración en poco tiempo, con la garantía de no tener que ser invertidos en su totalidad por la posibilidad de abaratar costos.

A lo anterior se pueden relacionar los planteamientos de Harvey (2007):

Esta acumulación de capital ha conducido igualmente a una búsqueda incansable de nuevas líneas de productos, nuevas tecnologías, nuevos estilos de vida, nuevas formas de trasladarse, nuevos lugares que colonizar; una infinita variedad de estrategias que reflejan un ilimitado ingenio humano para encontrar nuevas formas de obtener beneficio. El capitalismo, en resumen, siempre ha prosperado con la producción diferenciada (p.138).

En la realidad, las constantes crisis del capitalismo han llevado a convertir la educación en un producto más del mercado. Se puede observar en las inconsistencias que presentan algunas entidades de educación superior privadas en la implementación del programa. Entre ellas se encuentran la conformación de 14 CERES en las ciudades de Bogotá, Cartagena, Cali, Bucaramanga y otras más, las cuales no entraban en la categoría de región, incumpliendo uno de los principales requisitos para su conformación, lo que ocasionó su cierre. Desde allí se puede observar un interés frente a los incentivos que se otorgaban a las instituciones participantes y el

afán por adquirirlos, aun en un incumplimiento de las propias normativas planteadas por el Ministerio de Educación.

Políticas educativas

Para la continuación de esta investigación nos parece pertinente realizar un acercamiento teórico a lo que se ha escrito, comentado e investigado acerca de las políticas públicas en educación superior, esto con el fin de plantear una mirada crítica sobre el accionar de los diferentes poderes que infieren en la construcción e implementación de las mismas.

La primera idea que se encuentra es que la política pública debería distinguir entre lo que el gobierno intenta hacer y lo que, en los hechos, hace actualmente; la inactividad del gobierno es tan importante como su actividad. El segundo elemento es la noción de que la política pública idealmente involucra a todos los niveles de gobierno y no está necesariamente restringida a los actores formales, los actores informales son extremadamente importantes. Tercera, la política pública es penetrante y no está limitada solamente a la legislación, las órdenes ejecutivas, las normas y la regulación. Cuarta, la política pública es un curso intencional de acción con un objetivo final consumado como propósito. Una quinta idea describe a la política pública tanto en el corto como en el largo plazo (Theodoulou, 1995, p. 2).

Los elementos que nos brinda la politóloga Stella Theodoulou acerca de cómo se concibe o entiende una política pública y sumando la noción de “el ciclo de las políticas públicas” propuesto por el politólogo Charles Jones que se basa en un proceso caracterizado por cinco etapas en las que se encuentran: 1. Identificación y definición del problema. 2. Formulación de alternativas. 3. Adopción de una alternativa. 4. Implantación de la alternativa seleccionada. 5. Evaluación de los resultados obtenidos. Nos acerca a elementos que son aceptados en cualquier

contexto y que sirven como introducción a la discusión y entendimiento sobre las políticas públicas.

Sin embargo, para el propósito de la investigación, más que un contexto general nos interesa dar cuenta del ámbito local es decir, buscar elementos que nos ayuden a nutrir la discusión en una esfera cercana a las realidades que vivimos, por esa razón consideramos el trabajo del doctor Luis F. Aguilar (2010) quien apunta que la política pública debe ser pensada como un proceso y no como una acción singular e individual del gobierno, definiendo a la política pública como el conjunto de acciones que realiza determinado gobierno con el propósito de cumplir objetivos de interés público y que además los alcanza con eficiencia. Cada una de las políticas públicas deben contar con una doble dimensión que las compongan, la primera dimensión sería la política que actuaría como componente normativo y la segunda es la técnica que actuaría como componente científico y técnico.

Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales. (Aguilar, 2010, p. 17)

Cuando se da el caso de que los dos componentes se articulan de una manera adecuada y no cuentan con ningún tipo de tensión se debe a que las acciones decididas y aplicadas por el gobierno cuentan con la suficiente aceptación social y además producen los resultados esperados. Por el contrario, cuando no se corresponden se debe a que alguno de los dos componentes trata de prevalecer o sobreponerse al otro; esto ocurre cuando las consideraciones políticas llegan a prometer situaciones sociales que son valiosas, pero no son factibles o altamente costosas, también

se puede dar el caso de que los decisores de las políticas públicas no les importe en lo absoluto las consecuencias políticas desastrosas que pueden llegar a tener sus decisiones técnicamente fundadas.

Teniendo en cuenta lo mencionado, se podría deducir que todo acto o decisión gubernamental es una acción a nivel público y que de ninguna manera se debe pensar como una decisión exclusivamente estatal, para aclarar esta postura nos apoyamos del trabajo realizado por el profesor Enrique Cabrero (2000), “El carácter público de las políticas tiene una connotación mucho más allá de su contenido jurídico. Lo público de las políticas está muy lejos de significar exclusividad estatal; significa, sobre todo, el encuentro de la racionalidad estatal con la voluntad social” (p.193). Sin embargo, esta postura nos genera la duda sobre qué es una decisión pública y qué es una decisión gubernamental, para traer claridad sobre el tema retomamos el trabajo de Luis F Aguilar quien nos señala que el camino para toda decisión-acción que quiera ser pública debe de cumplir con ciertos requisitos los cuales de no ser cumplidos quedaría en una decisión-acción meramente gubernamental.

No toda política gubernamental es pública o tiene naturaleza y sentido público a menos que reúna ciertos requisitos: obedezca la ley pública (sin arbitrariedades y discriminaciones), gaste responsablemente los recursos públicos (sin corrupciones e ineficiencias), incorpore la opinión, la participación y la corresponsabilidad del público ciudadano, sea transparente y rinda cuentas de sus acciones y resultados al público ciudadano, e incansablemente mire por el interés y el beneficio públicos, evitando ser capturada por poderosos grupos de interés políticos o económicos. (Aguilar, 2010, p. 27-28)

Lo mencionado nos introduce a otro tema de gran relevancia y es el interés que puedan tener ciertos sectores tanto sociales como políticos con intereses compartidos que ven en la implementación de una política pública la vía para obtener alguna ganancia o beneficio.

Lo que puede suceder es que tanto en las etapas anteriores de deliberación y formulación al igual que en etapas posteriores al lanzamiento y puesta en marcha de una política pública, sea notable la participación de actores extragubernamentales de todo tipo entre ellos se pueden encontrar: grupos armados al margen de la ley, grupos empresariales que estarían beneficiados y sectores que son influyentes en las diferentes esferas de la sociedad que llegan a interactuar con las distintas autoridades, asesores o funcionarios directamente relacionados con el gobierno (Aguilar, 2010).

Estos agentes externos que nombramos en el párrafo anterior pueden llegar a entorpecer el desarrollo de la política pública debido a diferentes factores en los que se pueden encontrar el poder y la capacidad de presión que tengan los grupos de interés que estén intentando incurrir en las políticas públicas, los diferentes sesgos culturales entre a quienes van dirigidas las políticas y el sector al que no le conviene o no le interesa que los recursos públicos se destinen para esas comunidades, de igual manera el peso de la tradición social tratara de impedir la implementación de nuevas políticas públicas que alteren la tradición de esos entornos.

El control sobre los medios de comunicación también tiene un papel fundamental, pues por medio de estos es que se dará a conocer los diferentes estímulos, programas y demás actos que llevará consigo la nueva política pública, por esta razón es importante tener un control sobre los medios masivos de comunicación, tener canales de propagación tradicionales que sirvan para aumentar la credibilidad de los diferentes procesos que se piensen realizar, un ejemplo de ello son los canales televisivos tradicionales de Colombia, Caracol y RCN. Por último, hay que hacer

referencia a un factor que es altamente importante, la competencia política, debido a que como se ha evidenciado a lo largo de la historia se puede presentar los casos en que las diferentes políticas que pretenda realizar cierto sector político no caigan del todo bien a la oposición y busquen las maneras de entorpecer la puesta en marcha de dichas reformas o nuevas políticas públicas.

Merece la pena acotar sobre la doble dimensión existente para la formulación de una política pública, siendo la primera dimensión “La referencia de una situación social empírica a un sistema de valores políticos y sociales relacionados con dignidad humana, (libertad, justicia, bienestar, seguridad, etc.) es lo que hace que la situación sea juzgada negativamente como un problema a resolver” (Aguilar, 2010, p. 33). Y la segunda dimensión se presenta como una dimensión técnica es decir “la referencia a un sistema de conocimientos, tecnologías y modelos gerenciales es lo que hace que una acción pueda ser calificada como la que resuelve, remueve, corrige, acota, controla o mejora la situación criticada e indeseada” (Aguilar, 2010, p. 33).

Una política pública puede llegar a tener tres calificaciones dependiendo de cómo se pueda dar solución al problema según Aguilar (2010):

Políticas distributivas: como su nombre lo indica son aquellas a las que la solución del problema se puede dar por la vía de la distribución o la asignación de nuevos recursos bien sean materiales, humanos, financieros, en especie o efectivo.

Políticas regulatorias: estas políticas van encaminadas a la solución del problema por medio de la regulación de las conductas de las personas, esta regulación se presenta por medio de prohibiciones, esto debe ir acompañado de ciertos incentivos que promuevan la observancia de la normal.

Políticas redistributivas: estas se plantean si el problema que se enfrenta es de magnitud estructural y abarca la totalidad de la sociedad, por ello no puede ser resuelto hasta que se realice

una redistribución en los ámbitos de la propiedad, el poder y el estatus social en todos los rincones que componen a la sociedad.

Finalmente, podríamos decir que aquello que da origen al problema es lo que va a determinar los instrumentos y el alcance que deba tener la política pública. Lo nombrado evidencia en la mayoría de contextos latinoamericanos donde prima el bienestar y el interés de unos pocos por encima de las necesidades de las mayorías. Con esto queremos resaltar la importancia de entender las políticas públicas como la posible solución diseñada tanto por el gobierno como por la totalidad de la sociedad, soluciones y acciones que deben reflejar sus resultados en la mitigación y posteriormente en la eliminación del problema social para el cual fue creada la política pública y todos estos efectos deben de repercutir en el cambio de la configuración y funcionamiento de las distintas sociedades.

Cobertura y deuda educativa

Con lo ya planteado, podemos entrelazar la cobertura educativa y su relación con la deuda educativa, todo esto en el ámbito de la educación superior. Es bien sabido que el sistema de educación superior no cuenta con la capacidad para brindar una educación de calidad y gratuita a la totalidad de la sociedad, es por ello que el sistema de educación privado ha tomado fuerza, teniendo en cuenta lo que hemos venido nombrando sobre el proyecto neoliberal y su apertura a la privatización y mercantilización de la educación.

Esto se traduce en un déficit de los ingresos que se destinan a la educación pública del país, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para el año 2014 se tuvo una tasa de 55,4% de inscritos en las IES públicas del país, mientras que las IES privadas alcanzaron un 44,6% de inscripciones. Esto lo podemos traducir como un incremento en la tasa de cobertura en la educación superior, pero sigue existiendo una gran brecha en la cobertura,

por ello en el año 2014 se presenta el Acuerdo por lo Superior 2034 propuesta de política pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz, del Ministerio de Educación Nacional el cual “en esencia, promueve el crédito como alternativa de financiación para quienes han quedado por fuera del sistema educativo, en tanto que instrumento estratégico para la cobertura total” (Moreno, 2017, p 2).

Para avanzar en nuestra discusión se hace necesario definir lo que es el crédito y su funcionalidad según Moreno (2017):

El crédito hace referencia a la transferencia de dinero, bien o servicio a un sujeto quien, al recibirlo, se asume como deudor y se compromete a pagarlo a futuro, de acuerdo a las condiciones acordadas con quien lo transfiere que, a partir de esta transacción, funge como acreedor quien, como tal, establece una relación de control hacia aquel. El crédito es pues, un consumo presente cuyo pago compromete el ingreso futuro, es un instrumento que favorece el consumismo. (p. 4)

Según Mauricio Lazzarato (2013), “La deuda no es, pues, una desventaja para el crecimiento; constituye, al contrario, el motor económico y subjetivo de la economía contemporánea” (p.31). Es tal la potencia que tiene el sistema de crédito que es capaz de convertir al individuo en un ser totalmente controlado, esta acción avanza sin tener mayor oposición hasta llegar a moldear categorías subjetivas como lo son los valores del sujeto, comunidad o sociedad, al punto en que estas asumen y crean las maneras de que la deuda sea compatible con su cotidianidad.

Como era de esperarse el primer precedente de un préstamo para la educación en Latino América fue por parte del Banco Mundial a Chile en el año de 1966, desde allí el organismo se ha convertido en el mayor prestamista, sino que por otra parte ha sido el mayor interesado en la formulación de nuevas políticas de educación. (Moreno, 2017).

Para Colombia los primeros enlaces con el Banco Mundial se dan en el periodo de alcaldía de Enrique Peñalosa en los años 1998 a 2000, en ese momento se realizan propuestas de reorganización estructural de la educación para lo cual en el año 2000 se generan dos planes, El plan estratégico del ministerio de educación y plan de reorganización del sector educativo, en los cuales resalta el hecho de aumentar la tasa de cobertura a costa del hacinamiento.

Se extienden los denominados convenios de desempeño con los municipios desde el principio de los subsidios a la demanda (...), muchas instituciones educativas se cerraron y otras se fusionaron, en la básica se elimina la repetición de grados y, en fin, se da cumplimiento a la mayoría de los aspectos de la agenda impuesta desde el organismo internacional. (Moreno, 2017, p. 6)

Con esta estrategia el Banco Mundial pretendía disminuir los índices de pobreza, sacrificando una educación de calidad y sustituyéndola por una educación basada en la capacitación para desempeñar labores de producción, se pretendía fomentar la mano de obra tecnificada que abasteciera a los diferentes frentes económicos de la sociedad. Se encuentra entonces los ejes que promueven esta dinámica: financiamiento para la educación por competencias, mecanismos para ajustar el sistema por medio de procesos de autoevaluación, acreditación y la instalación de estándares de calidad, funcionamiento de observatorios laborales y un punto fundamental, la instauración de créditos educativos. Es en este contexto donde las IES privadas toman fuerza y las IES públicas pasan a una des financiación que se logra observar hasta el día de hoy.

Una de las maneras en las que podemos notar la estrecha relación entre las diferentes directrices del Banco Mundial y algunas de las políticas territoriales es el proceso de otorgar créditos educativos con el objetivo de subsidiar la demanda educativa y por medio de los mismos

realizar la consolidación del sector privado en la educación. se evidencia en el otorgamiento de créditos educativos orientados a subsidiar la demanda y a consolidar la privatización de la Educación Superior; de hecho Atehortúa (como se citó en Moreno, 2017) nombra que los recursos contratados para educación con el propio Banco Mundial en el primer gobierno de Uribe Vélez, fueron destinados al impulso de un esquema basado en la financiación de la demanda y se convirtieron en créditos para el pago de matrículas en las instituciones de educación superior privadas propiciando, en lo estratégico, el debilitamiento de la universidad pública.

Tanto el crédito ACCES como el ICETEX son la clara evidencia de la estrecha relación y vinculación que tiene el Banco Mundial con los créditos de educación, ambas instancias constituyeron una política financiera siguiendo las directrices del Banco Mundial, en las cuales la educación terciaria debe presentar un carácter de afinidad con la educación privada y debería ser principalmente ofrecidos a los estratos sociales uno y dos según Libreros (2011):

El 80% de los préstamos, según el propio MEN, tomando datos de 2010, ha sido otorgado a estudiantes de esas instituciones de educación superior, de los cuales aproximadamente el 70% pertenece a esos estratos desfavorecidos, a través de una cartera crediticia que ha aumentado de manera considerable. A pesar de ello, la matrícula en la universidad pública pasó del 35% en la década del noventa al 55% en la actualidad, lo cual se consiguió, preservando el ajuste fiscal, con exigencias de autofinanciamiento y con la aplicación de indicadores gerenciales empresariales. Esto ha tendido graves consecuencias para la IES públicas. (p. 4)

Esto demuestra una clara relación entre los intereses del capital y la implementación de políticas públicas de educación que dan como resultado nuevas formas de empobrecimiento tanto a los y las jóvenes como a sus familias que buscan los medios para ayudarles a acceder a la educación superior. La privatización de la educación no sólo tiene como objetivo lograr inscribir

una cuota significativa de personas en las dinámicas del mercado otorgando una educación tecnocrática y sin reflexión ideológica y social, contrariamente a como pregona el espíritu neoliberal, el uso del aparato estatal es una parte fundamental para poder lograr una reproducción del modelo.

Lo anterior da cuenta de la manera de cómo se controlan los intereses de las políticas públicas y de desarrollo, a partir de un resultado supuestamente positivo de este modelo; supuesto en cuanto a que las poblaciones que deben acceder a estos créditos educativos para su estudio a su vez acceden a la adquisición de una deuda que va en aumento y marca su destino dentro del mercado de competencias laborales.

La adquisición de un crédito —en estos caso educativo- se convierte en la manera que tiene el capitalismo para controlar de manera individual a quien se ve forzado a hacer uso de este, dentro de lo cotidiano este desempeña un papel de deudor permanente, su deber y meta constante en la vida es poder desprenderse de dicha deuda. Más dramático aún, es el hecho de que esta relación de dependencia que moldea su diario vivir, se encamina desde mucho antes que el sujeto (joven estudiante) pueda siquiera inscribirse dentro del mercado laboral, lo cual es una sentencia clara a cómo debe vivir su vida, en las distintas esferas, pues consigo tiene el peso de la deuda educativa.

Esta tendencia de control por parte del capitalismo no es nueva y le ha sido eficiente desde hace algunos años y en diferentes contextos, los cuales abarcan el propio norte global, así lo expresa Lazzarato (2013)

Estados Unidos, el 80% de los estudiantes que terminaron un máster de derecho acumulan una deuda de 77.000 dólares si lo hicieron en una universidad privada y de 50.000 si escogieron una pública. El endeudamiento promedio de los estudiantes que terminan una especialización en

medicina es, según un estudio de la Association of American Medical Colleges, de 140.000 dólares. (p.28)

Este modelo de acumulación y control es tan efectivo que impacta, como se ha expuesto en el desarrollo del documento, la esfera del sector estatal en la planeación e implementación de sus políticas públicas en el sector de la educación. El programa CERES supo rastrear la demanda de educación en las regiones, a su vez que las necesidades de desarrollo económico y humano, lo que le permitió de la manera más audaz poder poner estas fichas en el tablero del capital. De la misma manera, las universidades privadas que hicieron parte del programa encontraron una ruta de expansión en la posibilidad de que jóvenes con una capacidad económica baja les financiaran este proyecto por medio de la adquisición de grandes deudas a partir de los créditos, mencionados más atrás, como el ACCES, pues, este dinero que provenía del ICETEX como entidad estatal, llegaba directamente a su modelo de empresa privada que ofertaba el servicio de educación, mientras que estos jóvenes cedían el control de sus vidas en lo que se convertía en un flujo de capital desde el sector estatal al privado auspiciado por la fuerza de trabajo de quienes estaban endeudados.

MARCO METODOLÓGICO

Ruta metodológica.

Esta ruta metodológica está pensada para dar respuesta a los interrogantes nombrados en páginas anteriores, el planteamiento y próxima ejecución de los instrumentos de investigación obedecen a la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿cuáles fueron los patrones espaciales de expansión y localización de las universidades durante el desarrollo del programa CERES? Para dar respuesta a este cuestionamiento no se hace necesario sólo realizar una revisión de políticas públicas sobre educación o centrarse en la deuda, pues si bien son elementos que surgen en la

discusión dentro de una escala global el punto central del análisis es la espacialidad y los patrones de expansión que originó el programa.

Asimismo, dentro del desarrollo metodológico surge como un nuevo aspecto de análisis el cómo esta espacialidad en la implementación del programa responde a dinámicas de clientelismo político en una escala regional y local, las cuales se reflejan en una serie de beneficios para cierto sector de los partidos políticos colombianos que eran allegados al partido de la U, al cual estaba adscrito Álvaro Uribe Vélez, siendo la mayor figura de representación de este. Tras un rastreo general se observa un común denominador en las regiones, específicamente los municipios, en donde se instauró un CERES. La discusión se amplía al surgir esta nueva arista dentro del problema, en el cual se observa la manera en que los gobiernos locales aprovecharon el programa para obtener ganancias relacionadas con sus intereses políticos.

Por lo anterior, las tres categorías de análisis se construyeron a partir de la necesidad existente de espacializar el desarrollo del programa como parte de una política pública de educación que se vio enmarcada en la adquisición de una deuda educativa que generó una posibilidad de acumulación de capital por parte de las instituciones de educación privadas que hicieron parte del programa, haciendo uso de recursos estatales para su beneficio propio, lo que se puede entender como una nueva entrada del neoliberalismo a la educación.

Con las herramientas teóricas construidas se procede a la recolección de datos en campo en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Tolima, los cuales cumplen con la categorización de región planteada en el marco teórico, lo que permite observar de qué manera se desarrolló el programa, saber cuáles fueron las consecuencias particulares en cada lugar y así obtener los patrones espaciales que den muestra de la expansión que tuvieron las instituciones de educación. Además de esto, la recolección de datos está guiada por una serie de preguntas que se

relacionan de manera directa con las categorías de análisis y permiten la posterior sistematización de datos: el primer grupo de preguntas está relacionado a la categoría de Políticas y Cobertura educativa 1. ¿Cuáles eran los criterios por parte de las IES para implementar un CERES?, 2. ¿Cada CERES contaba con una infraestructura propia?, 3. ¿Qué cantidad de población ingresó al programa?, 4. ¿Cuáles fueron las políticas educativas antes y durante los dos periodos de Álvaro Uribe Vélez?; el segundo grupo de preguntas corresponde a la categoría de Deuda educativa, 1. ¿Qué porcentaje de la población que ingresó al programa adquirió un crédito de financiamiento?, 2. del número de población que ingresó, ¿cuántos culminaron la carrera?; por último, el tercer grupo de preguntas se vincula a la categoría de Espacialización de la oferta, 1. ¿Cómo se dio a conocer la información sobre el programa?, 2. ¿Qué pasó con la infraestructura una vez finalizado el programa?, 3. ¿Cómo se definía el presupuesto para la implementación de un CERES según la región?, 4. ¿Cuál fue el impacto que tuvo el programa en el mercado laboral de la región?

Análisis de datos.

La recolección documental es clave para el desarrollo de la investigación, esto debido a la naturaleza del programa. Al ser una política pública, los datos necesarios para el análisis se encuentran plasmados en documentos oficiales, así también, se encuentra distintos análisis acerca del desarrollo e impacto del programa en las regiones del país desde las perspectivas económicas y políticas. De esta manera, la amplitud de datos nos permite analizar a partir de nuestros intereses investigativos el programa, dando respuesta a las preguntas que se mencionan al inicio del documento. No obstante, para realizar una búsqueda precisa de los documentos es necesario definir los lugares de búsqueda tales como: archivos del Ministerio de Educación Nacional, estadísticas del ICETEX, balances del ICFES, planes de Desarrollo Departamentales, planes de

regionalización de las universidades, balance de egresados por programa ofertado, Plan de Desarrollo Nacional.

La recolección de información de las distintas bases de datos sobre el programa permite el contraste directo con los resultados de campo, ya que refleja cómo se justificó la creación de ciertos CERES, los criterios para su funcionamiento, el desarrollo de programas académicos, el presupuesto destinado, entre otras variantes referentes a lo legal del programa. De igual manera, se encuentra la posibilidad de rastrear incongruencias en el desarrollo con lo que se planteaba en los objetivos del programa, asimismo siendo el primer paso para la construcción de unos posibles patrones de expansión de ciertas universidades ligados a intereses particulares en las distintas regiones. Esta recolección nos permite concentrarnos en aspectos que no surgen a primera vista cuando se habla del programa.

Por ello, se hace indispensable seguir la organización planteada en torno a las categorías y su relación con las preguntas, para así poder discriminar la información obtenida para su posterior sistematización; esta se plantea a partir de tres matrices donde se agrupan los datos encontrados para producir un análisis cuantitativo que se refleje en esquemas para un soporte de la crítica al programa y sus consecuencias. Asimismo, se busca que los datos agrupados estén reflejados posteriormente en cartografías temáticas.

Entrevistas.

Para complementar el análisis de datos y poder contrastar con la información recolectada en los documentos es necesario crear una guía de entrevistas, con la que se pretende encontrar información más detallada acerca de cómo funcionó el programa en la realidad. Se construye los perfiles de las personas a entrevistar y los objetivos específicos. El primero de los perfiles se configura a partir de las personas que fueron estudiantes de alguno de los programas de pregrado

que ofrecían las instituciones que hacían parte de los CERES; se procura recolectar información acerca de cómo se accedía a los créditos, las posibles ayudas que brindaba el programa, la existencia de condiciones para finalizar sus estudios y la incidencia dentro del mercado laboral. El segundo perfil está conformado por los gobernantes de los municipios donde funcionó el programa para indagar en cuales fueron las motivaciones para su implementación, la relevancia que tuvo en el desarrollo del municipio y la configuración de los convenios con los distintos sectores. El último grupo de interés son las personas que hayan hecho parte de la configuración del programa, tales como profesores de las universidades implicadas, así como analistas del programa.

CAPÍTULO 3.

RESULTADOS

Revolución educativa.

En un inicio, antes de poder hablar concretamente del programa CERES, debemos referirnos a la Revolución Educativa³. La primera vez que se nombra es en el llamado Manifiesto Democrático (2002), documento expuesto por Álvaro Uribe Vélez como propuesta de campaña electoral. En este se expresa la necesidad de una educación que avance hacia la cobertura universal, haciendo énfasis en la calidad y acceso democrático de la misma. En el mismo año, esta deja de ser una propuesta de campaña y se convierte en una política pública, enmarcándose en el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia Un Estado Comunitario” 2002 – 2006. Es así, como en su presentación el objetivo de la Revolución Educativa se define hacia el avance de la cobertura en todos los niveles educativos, asegurando la calidad y la excelencia.

³Atehortúa (2010) plantea que la Revolución educativa se dividió en cuatro fases: promesa electoral, propuesta del programa gubernamental, plan nacional de desarrollo y plan sectorial. Dentro de estas fases, la educación se ubica como una herramienta de capacitación para la competitividad en el mercado laboral.

El gasto público para la educación, no sólo incluye al MEN, sino que también está determinado por otras instituciones públicas y ciertas alianzas con el sector privado para brindar las condiciones básicas del desarrollo de las políticas propuestas por el gobierno. En el documento *Revolución educativa, Acciones y Lecciones* (2010), se muestra que

Entidades como el Ministerio de Comunicaciones aportan a la educación a través de programas como Computadores para Educar, con recursos de \$11.486 millones en 2002 y de \$78.672 millones en 2010 o Compartel, que dio conectividad de Internet en banda ancha a las instituciones educativas, con \$88.311 millones en 2006 y \$243.896 millones en 2010. Familias en Acción, ejecutado por el Programa para la Acción Social y la Cooperación Internacional, otorga subsidios a las madres que cumplan con el compromiso de enviar sus hijos al colegio. (p.221).

Esto muestra que la política de cobertura no se centraba únicamente en la educación superior, sino en los niveles de básica y media, lo que, en teoría, fortalecería el acceso a la universidad de las familias menos favorecidas. Sin embargo, poca o nula articulación tuvo el fortalecimiento de estos niveles de educación con el programa de regionalización de la educación superior. El garantizar la permanencia en la educación básica y media no garantizó el acceso a la superior. Por el contrario, parece que los favorecidos fueron las entidades privadas que prestaron servicios a las instituciones de educación. La educación nuevamente se convirtió en una oportunidad de negocio, a pesar del incremento presupuestal, la política gubernamental no tomó en cuenta los distintos factores sociales que permiten la integridad del proceso educativo.

Dentro del PND se puede encontrar los objetivos de la política de cobertura para el nivel de educación superior:

“La construcción de equidad, gira en torno a tres estrategias principales. La Revolución Educativa, que considera incrementos sin precedentes en las coberturas para todos los niveles de instrucción, así como un programa integral de mejoramiento de la calidad” (Plan Nacional de Desarrollo 2002 - 2006, Hacia un Estado Comunitario, 2003, p. 173).

Para la educación superior, se proponían la generación de 400.000 cupos nuevos, lo cual pretendía una ampliación en la cobertura del 17% al 24%. Dividiendo una parte de los cupos en programas de educación superior y la otra en programas técnicos y tecnológicos, la también llamada educación para el trabajo. Además, se propendía al crédito educativo como una herramienta de importancia para la ampliación de la cobertura educativa en el nivel superior, para garantizar el acceso a la población más pobre y desfavorecida. (MEN, 2002).

Tabla 2.

Proyecciones estadísticas para la cobertura del programa por parte del DANE y el MEN en el desarrollo de este entre los años 2000 y 2006.⁴

EDUCACIÓN SUPERIOR	2000	2002	2006
POBLACIÓN DE 18-24	5.432.338	5.546. 416	5.767.504
MATRÍCULA	878.174	989.921	1.389.921
COBERTURA BRUTA	16.2%	17.8%	24.1%

Para el año 2003, con la política de la Revolución Educativa en marcha, el MEN crea el programa Centros Regionales de Educación Superior. De esta manera, se define a los CERES como una estrategia del Ministerio de Educación Nacional, que busca desconcentrar la oferta en la educación superior (centrada en las ciudades) y ampliar su cobertura; logrando así un acceso

⁴ Nota. Datos tomados del MEN – DANE (2000)

más equitativo que contribuya al desarrollo social y económico de las comunidades. Sin embargo, en 2006, durante el inicio del segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez, se publicó la cartilla CERES, con el fin de dar socialización al programa. En esta se encuentran puntos fundamentales tales como los criterios para la creación de un CERES, las alianzas para la conformación y el aporte del MEN a este programa.

Inyección presupuestal: convenio MEN – ICETEX.

A pesar de las grandes expectativas sobre el programa frente a la cobertura y expansión de la educación superior, en el análisis documental se puede observar que hay una tendencia a la crítica por parte de diversos autores sobre el desarrollo del programa, enfocada en los resultados del mismo. Estas críticas apuntan a un fracaso de los objetivos de cobertura y democratización educativa que se presentaron en un inicio.

Es el caso de Carrillo (2021) comenta que, contrario a los propósitos del programa, una de las consecuencias de este fue el ingreso de la educación en una dinámica de mercado, en el que alrededor del 60% de CERES fueron operados por universidades e institutos de educación privada. Sumado a esto, se encuentra la dificultad de permanencia en los programas de educación superior debido a las carencias económicas que permitan el sostenimiento de los y las jóvenes que accedieron al programa; así como la complejidad para el acceso a los créditos del ICETEX.

De esta manera se empiezan a esbozar las complejidades detrás del programa, se guía la lectura de este hacia un intento de privatización en la educación superior. Punto que toma más fuerza si se tiene en cuenta que una de las condiciones para la conformación de un Centro Regional de Educación Superior era la alianza de un representante del sector productivo con una universidad, para brindar la infraestructura tecnológica y mobiliaria para su óptimo funcionamiento. Con esta justificación se enfoca la oferta de programas para el trabajo, buscando

la formación de una mano de obra calificada que estuviese al servicio del desarrollo económico de la región.

El ICETEX tuvo un papel fundamental en el desarrollo y sostenimiento del programa, a pesar de las dificultades planteadas anteriormente frente al acceso de créditos. Como una estrategia para la cobertura se creó el Fondo de Garantías ACCES – ICETEX⁵, resultado de un convenio entre el MEN e ICETEX, el crédito ACCES pretendía ofrecer un apoyo financiero a los estudiantes de los CERES. Se pretendía brindar un subsidio del 25% del valor de la matrícula o para el sostenimiento, además de existir la posibilidad de financiar en un 100% la matrícula; dirigido a estudiantes que se encontraran en los niveles 1 y 2 del Sisben. Para el Pacífico y la Amazonía, ese creó el fondo especial I ICETEX CERES, en el cual se contemplaba la posibilidad de garantizar un 25% adicional de subsidio sobre el valor de la matrícula que otorgaba el crédito ACCES.

Silva (2010) presenta que para el año 2010 el gobierno nacional había hecho un aporte de \$13.165 millones al programa para su financiamiento. Esto significaba mejoras en las infraestructuras de las universidades que estaban a cargo del CERES en cada región. Lo que indica que parte del presupuesto estatal fue directamente inyectado a las universidades privadas. En adición, el interés en la oferta y creación de créditos especiales por parte del ICETEX deja en evidencia el abandono por parte del gobierno hacia la universidad pública. Gómez y Celis (2009) señalan la promoción de estos créditos como un llamado a la compra de la educación privada por parte de los y las jóvenes que no pudieron acceder a los escasos cupos para los programas de universidades públicas que resida en las últimas décadas, más bien es un producto del impulso neoliberal de la máquina capitalista.

⁵Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-231375.html>.

A pesar de la concepción integral de derecho innegable que se mantiene en el círculo de interés de una educación guiada al cambio social, la concepción estatal difiere claramente en ella. Podemos remitirnos a la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, donde se expresa que la educación es un derecho de la persona y un servicio público. Asimismo, la masificación educativa planteada en la ley 30 de 1992 está soportada por la necesidad de diversificación tecnológica y técnica en la mano de obra; la instrumentalización en pro del capital.

Estas consideraciones sobre la educación, que han dado paso a programas y políticas públicas como los CERES, son causantes de alimentar la pugna entre las universidades privadas y las universidades públicas. El intento por la expansión educativa en las distintas regiones del país, deja entrever los intereses particulares de cada gobierno frente al apoyo del sector privado; Uribe con la Revolución Educativa y más adelante Santos con el programa de créditos condonables Ser Pilo Paga. Se apela a la adquisición de deuda por parte de los y las jóvenes.

No obstante, el incumplimiento de los objetivos presentados por la política devela entre sí otras inconsistencias en el desarrollo del programa. Ardila (2016) presenta cómo en la indagación del programa, se encuentran la conformación de 14 CERES en las ciudades de Bogotá, Cartagena, Cali, Bucaramanga y otras más, las cuales no entraban en la categoría de región, incumpliendo uno de los principales requisitos para la conformación de un CERES, lo que ocasionó su cierre. Desde allí se puede observar un interés frente a los incentivos que se otorgaban a las instituciones participantes y el afán por adquirirlos, en un incumplimiento de las propias normativas planteadas por el Ministerio de Educación.

Clientelismo político.

La implementación del programa no sólo estuvo marcada a partir de dinámicas expansivas por parte de las universidades privadas, también aparece un componente que añade otro matiz a la

discusión, se trata del clientelismo político en la instauración de los CERES en diversas regiones del país. No obstante, no se puede realizar una lectura superficial de cómo se presentan las dinámicas clientelistas dentro del problema, pues no aparecen como simples favores políticos que se enmarcan en las expresiones coloquiales de vender el voto por un tamal o sus símiles. Por el contrario, es una red más compleja que traspasa a las relaciones cotidianas de las personas que hicieron parte del programa, ya sea como estudiantes o como promotores del mismo (alcaldes, gobernadores, universidades). Este fenómeno se liga directamente al momento histórico en el cual se impulsó el programa. El principio de los años 2000 fue para Colombia la continuación de la entrada del neoliberalismo y la puesta en marcha de políticas de seguridad nacional que aumentaron problemáticas como el desempleo y la pobreza.

Gütierrez (1998) en Zapata (2016) recoge la definición de Mair (1967) que considera el clientelismo como “un sistema de lealtades asimétricas” (pp. 58- 59), definición clave a partir de la cual el autor explica sus características. Como sistema, significa que no debe consistir en encuentros aislados, ni en transferencias ocasionales, débiles o de poca relevancia; no se limita al momento electoral, son relaciones que perduran. Las lealtades hacen referencia a la transferencia permanente de recursos públicos, están asociadas a un patrón y a un cliente, y a una sensación subjetiva de interdependencia también en épocas no electorales. La simetría alude a la calidad de la transferencia, a la importancia que tiene cada una de las partes, lo que aporta la otra y al carácter de los compromisos adquiridos (pp. 3 – 4)

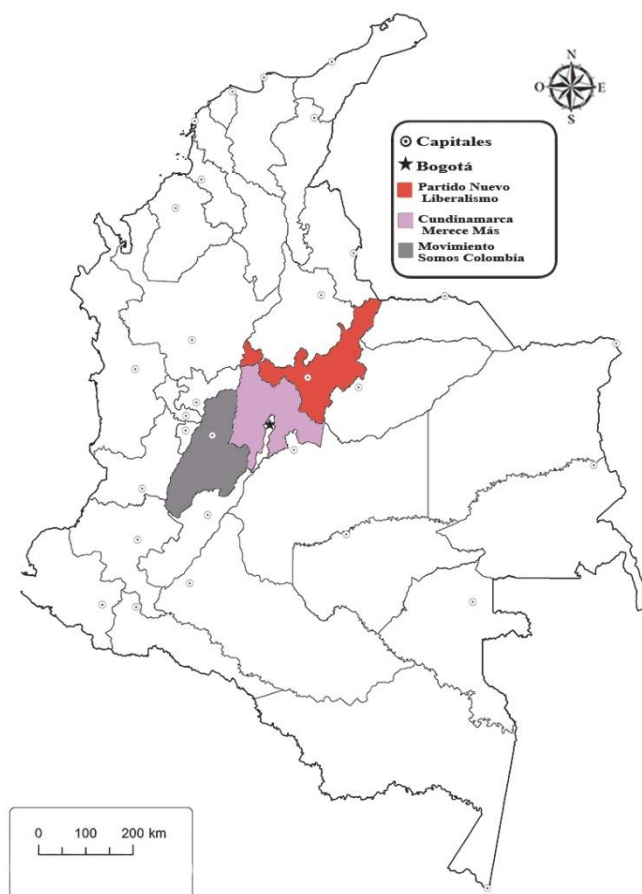
Por eso no es de extrañar que el programa CERES se haya configurado a través de las redes clientelares que han formado los partidos políticos tradicionales de Colombia, como el partido Liberal, del que fue miembro Álvaro Uribe Vélez. Sin embargo estas redes han obedecido durante

años a fortalecer una hegemonía política que permita desarrollar un proyecto político entorno a los valores tradicionales de la sociedad capitalista que vela por un crecimiento económico e industrial en el que la acumulación del capital sea el horizonte a seguir. Mientras a la población que no pertenece a esta clase política se le utiliza como herramienta de trabajo, aprovechándose de sus necesidades y haciéndolos parte de este engranaje clientelar para fortalecer su ganancia.

La representación de los intereses de estos partidos en las regiones es evidente en el periodo de ejecución del programa CERES. Para poder analizar esto, se realizó la recolección de datos de los partidos políticos que tenían representación en el poder regional entre los años 2003 al año 2014, en los departamentos de Boyacá, Cundinamarca y Tolima, con el fin de buscar una relación directa con los intereses propios del partido de cabeza en la presidencia de Álvaro Uribe. Estos departamentos fueron partícipes en la instauración de CERES durante la política de la Revolución Educativa. Las siguientes imágenes muestran la afiliación política de los gobernadores de Boyacá, Cundinamarca y Tolima en el periodo ya nombrado:

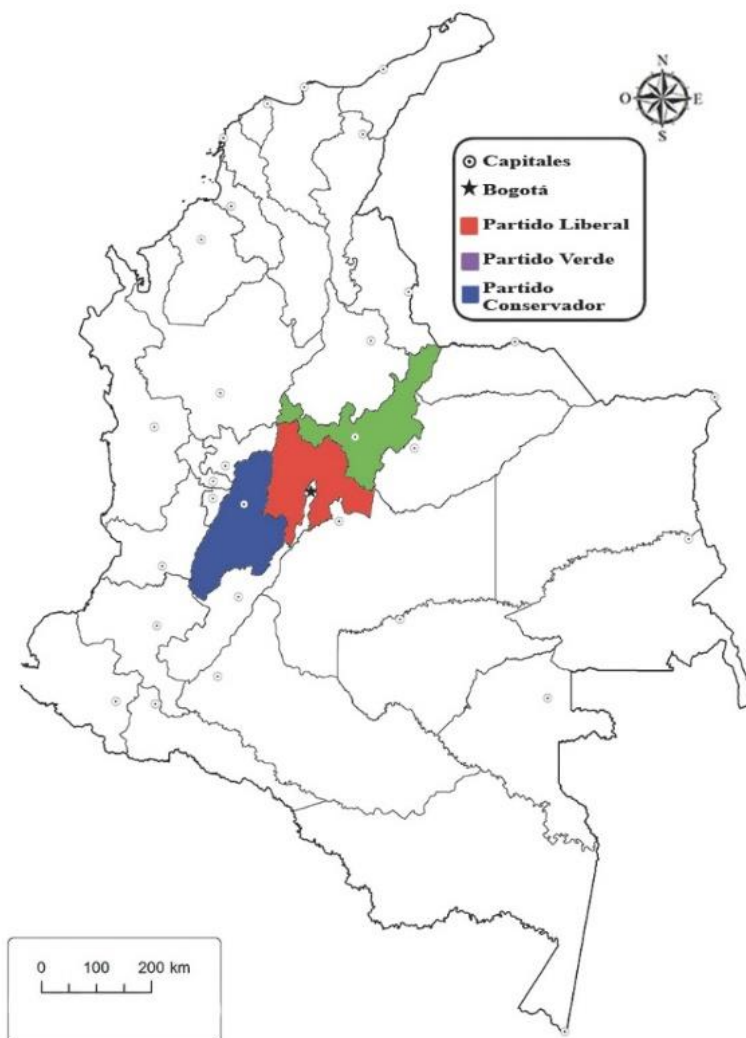
Imagen 1.

PARTIDOS POLÍTICOS GOBERNACIÓN 2003



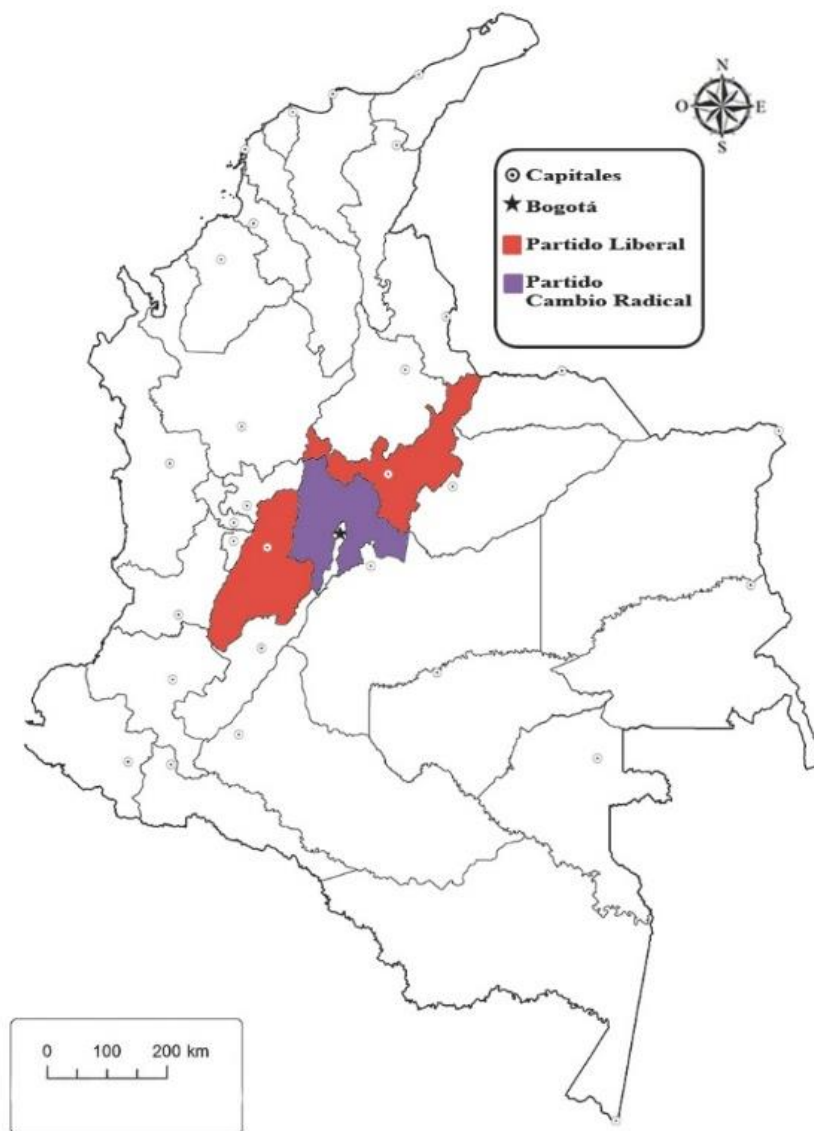
Nota: *Elaboración propia. Datos tomados de Registraduría Nacional del Estado Civil.*

Imagen 2.

PARTIDOS POLÍTICOS GOBERNACIÓN 2007

Nota: *Elaboración propia. Datos tomados de Registraduría Nacional del Estado Civil*

Imagen 3.

PARTIDOS POLÍTICOS GOBERNACIÓN 2011

Nota: *Elaboración propia. Datos tomados de Registraduría Nacional del Estado Civil.*

En las cartografías se puede observar un dominio por parte del partido Liberal a través del tiempo en los departamentos correspondientes que, además, se ubican de manera central en el territorio colombiano. Esto implicó directamente una relación favorable con el gobierno nacional, en cabeza de Uribe. Como comentan Ramírez y Levi (2012), la región es el resultado de las relaciones de producción, cuyos factores determinantes son la acumulación de capital, los dominios políticos e ideológicos, la división del trabajo y los mercados laborales. La implementación del programa en estas zonas del país marca un factor clave de análisis, ya que subordina a las regiones periféricas del país, en las que se encuentran las mayores problemáticas al acceso de la educación superior, por distintos factores.

Auyero (2004) comenta que el clientelismo se nutre a partir de la violencia estructural, lo que permite que este funcione como una forma de manipulación y control por parte del Estado. No es distante cuando se toma el testimonio con respecto a las ayudas que brindó el gobierno, durante el desarrollo del programa, de una persona que hizo parte del programa como estudiante (anónimo) en el municipio de Quipile Cundinamarca, en el año 2011, la cual comenta que:

Pues miren uno veía ciertas cosas, pero uno pensaba que era normal, digamos los hijos de ciertas personas del pueblo ingresaban con prioridad a los cursos, y no se les veía ir a pagar las cuotas o algo similar. Uno pensaba que eso era normal, que eran los escogidos para las ayudas de la gobernación, pero era raro porque uno sabía que esa gente podía pagar una universidad en Bogotá. Eso sí para los créditos era muy fácil era muy raro que rechazaran uno, y ellos se encargaban de todo, decían que uno solo tenía que llevar papeles firmar y aceptar que ellos se encargaban del resto, eso hizo que la gente se entusiasmara más y se ilusionara con estudiar. Ah y la alcaldía nos dio a algunos un kit para ingresar a estudiar. (Comunicación personal, octubre 2024).

De igual forma, el espectro político dentro de los municipios donde operaron los CERES responde a la red de partidos hegemónicos que configuran la dinámicas clientelares de estos territorios, a su vez, esta se mantiene durante el periodo de funcionamiento del programa, así como del desarrollo del gobierno de Uribe Vélez. Como caracterización se tomaron algunos municipios en los que había presencia de los partidos Liberal, Conservador, Cambio Radical, entre otros:

Tabla 3.

Datos alcaldes Boyacá 2003 – 2011.

AÑO	MUNICIPIO	PARTIDO POLÍTICO	NOMBRE
2003	BOAVITA	PARTIDO POLO DEMOCRATICO INDEPENDIENTE	JOSE ELEUTERIO APONTE VEGA
	GARAGOA	PARTIDO CAMBIO RADICAL COLOMBIANO	CIRO MIGUEL BEJARANO BONILLA
	SOCHA	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	PARMENIO DE JESUS RIVERA ROJAS
2007	BOAVITA	PARTIDO VERDE OPCIÓN CENTRO	FABIO FIGUEROA JIMENEZ
	GARAGOA	MOVIMIENTO CÍVICO JUNTOS POR GARAGOA	MARIA ARACELY ROA VARGAS
	SOCHA	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	HERNANDO VEGA LLANOS
2011	BOAVITA	PARTIDO SOCIAL DE UNIDAD NACIONAL	JAIRO CORREA ACEVEDO
	GARAGOA	PARTIDO CAMBIO RADICAL	REINALDO VERA MAYA
	SOCHA	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	LUIS JAIME AGUDELO CRISTANCHO

Tabla 4.

Datos alcaldes Cundinamarca 2003 – 2011.

AÑO	MUNICIPIO	PARTIDO POLÍTICO	NOMBRE
2003	APULO	PARTIDO CAMBIO RADICAL COLOMBIANO	ALEJANDRO LEON AGUILLON
	CHOACHI	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	CARLOS ALFREDO BAQUERO TORRES
	LA VEGA	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	GRATINIANO SUAREZ SUAREZ
	QUIPILE	MOVIMIENTO POLITICO COMUNAL Y COMUNITARIO DE COLOMBIA	CRISTOBAL SIERRA SIERRA
	SAN JUAN DE RIOSECO	MOVIMIENTO POLITICO "POR LA SEGURIDAD SOCIAL"	JUAN CARLOS BARRAGAN SUAREZ
2007	APULO	PARTIDO SOCIAL DE UNIDAD NACIONAL "PARTIDO DE LA U"	ANTONIO DE JESUS TORRES
	CHOACHÍ	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	GUSTAVO GUEVARA RODRIGUEZ
	LA VEGA	PARTIDO SOCIAL DE UNIDAD NACIONAL "PARTIDO DE LA U"	FRANCISCO SALAMANCA
	QUIPILE	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	ORLANDO OTÁLORA ROBAYO
	SAN JUAN DE RIOSECO	PARTIDO CAMBIO RADICAL	AILETH EMILSEN RUIZ MEDINA
2011	APULO	PARTIDO CAMBIO RADICAL	WILLIAM ROBERTO FORERO PULIDO
	CHOACHI	PARTIDO VERDE	CARLOS ALFONSO COTRINO GUEVARA
	LA VEGA	COALICIÓN PARTIDO DE LA U - PARTIDO CAMBIO RADICAL - CONSERVADOR	GRATINIANO SUAREZ SUAREZ
	QUIPILE	COALICIÓN PARTIDO DE LA U - PARTIDO CAMBIO RADICAL	CRISTOBAL SIERRA SIERRA
	SAN JUAN DE RIOSECO	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	OLGA LILIANA RAMIREZ MANCERA

Tabla 5.

Dato alcaldes Tolima 2003 – 2011.

AÑO	MUNICIPIO	PARTIDO POLÍTICO	NOMBRE
2003	CHAPARRAL	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	LUIS EDUARDO COLLAZOS OLAYA
	FLANDES	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	CESAR HERRERA
	FRESNO	PARTIDO CONSERVADOR	ALBEIRO GOMEZ
	LERIDA	PARTIDO CAMBIO RADICAL COLOMBIANO	LUIS ENRIQUE AMEZQUITA VILLANUEVA
	LIBANO	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	LAURENTINO MALAGON HERNANDEZ
2007	CHAPARRAL	MOVIMIENTO ALIANZA SOCIAL INDÍGENA	JUDY MILENA CARDONA CARDENAS
	FLANDES	POLO DEMOCRÁTICO ALTERNATIVO	SANTOS EDUARDO SUAREZ MONTAÑO
	FRESNO	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	ORLANDO FRANCO DELGADO
	LERIDA	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	MARCO ANTONIO OSPINA VELANDIA
	LIBANO	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	HUMBERTO SANTAMARIA SANCHEZ
2011	CHAPARRAL	PARTIDO LIBERAL COLOMBIANO	HUGO FERNANDO ARCE HERNANDEZ
	FLANDES	PARTIDO CONSERVADOR COLOMBIANO	TELEFORO BERNAL VELASQUEZ
	FRESNO	MOVIMIENTO POLITICO AFROVIDES	GUSTAVO CASTAÑO GIRALDO
	LERIDA	PARTIDO CAMBIO RADICAL	IVAN QUESADA AMAYA
	LIBANO	MOVIMIENTO DE INCLUSION Y OPORTUNIDADES	JESUS ANTONIO GIRALDO VEGA

Nota: Datos tomados de la Registraduría Nacional del Estado Civil.

Estos datos son de importancia, ya que para la estructuración de un plan de gobierno departamental y municipal se debe tomar en cuenta el desarrollo del Plan Nacional de Desarrollo, en los que se continúe con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), según las bases que planteó el DNP para el desarrollo del municipio y la región. No obstante, como ya se ha discutido, llama la atención que en tantos municipios de la zona central del país se hayan instaurado CERES, sobre todo, si se tiene en cuenta que esta oferta de cobertura pudo haber sido saldada con la instauración de menos sedes por universidad en municipios más centrales y de fácil movilidad.

Asimismo, dentro de la revisión documental se halló una nueva necesidad de análisis la cual parte del hecho de la consolidación de los CERES satélite, esta figura estaba concebida como un enlace entre el CERES matriz o principal, lo que se buscaba era establecer nuevos canales de comunicación dentro de las mismas regiones para que se apoyara la ampliación de la cobertura educativa. Sin embargo, estos surgían por iniciativa propia de las regiones, más no por un interés del gobierno o del MEN, lo que daba pie a que estas alianzas estuviesen encaminadas a favores

políticos, Según Orlando Otálora alcalde en el periodo 2008 – 2011 del municipio de Quipile Cundinamarca:

el CERES instalado en el municipio correspondió a un anexo del CERES matriz ubicado en el municipio de San Juan del Rio Seco, a partir de una alianza que se había logrado con la alcaldía de ese municipio por medio de comunicaciones personales. Para la consolidación del CERES en Quipile no hubo un apoyo oficial por parte del sector productivo, en vez de eso se dieron impulsos económicos por parte de personas del municipio que contaban con los recursos económicos. (Comunicación personal, 21 de mayo, 2024).

En contraste con esto dentro de la misma revisión documental se encuentra que Según Bernal y Ortegón (2010), con la creación de los CERES en el municipio de Quipile buscamos contribuir a la equidad al llegar a la población de menores ingresos con una oferta a bajo costo y con prioridad de acceso a crédito educativo, así mismo, contribuir al bienestar de las comunidades al ofrecer una alternativa para los jóvenes graduados de básica y media, así como apoyar la vinculación de la academia y del sector productivo, llevando programas que ayuden al esfuerzo productivo y que responden requerimientos definidos por la alianza, contribuyendo también al fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica.

Esto da cuenta de las formas cómo se ponía en marcha la oficialización del proyecto para dar justificación a una alianza creada a partir de vínculos posiblemente de amistad, lo que genera indicios del poco control estatal frente al programa. Se piensa entonces que esto puede ser un indicador para entender los patrones espaciales del programa. La cercanía entre los dos municipios contradice los objetivos de descentralizar la oferta educativa, pues se generan nuevas concentraciones de esta.

CERES y región.

Como se discute en el marco teórico, la nueva regionalización parte del interés porque las regiones se integren a las dinámicas del capitalismo global, lo que se logra aumentando la inversión en la producción social. Teniendo en cuenta que los actores sociales son quienes dinamizan la región, se debe considerar la alianza entre el modelo neoliberal y el estado, la cual se enfoca en crear las alianzas por medio de políticas públicas, en este caso encaminadas hacia la educación abriendo el panorama más allá de la adquisición de deuda, concentrándose en la espacialización de la cobertura educativa en los distintos niveles. Así, permite una inversión de capital privado bajo la excusa de aumentar las posibilidades de acceder a la educación superior y con ello aumentar la producción económica en las regiones (en su mayoría de tradición rural). La educación para el trabajo se plantea como la solución inherente a las necesidades económicas y sociales de los sectores populares fuera de los grandes centros urbanos.

Con esta propuesta de regionalización, las escalas urbanas conservan una diversidad en la oferta de programas y de instituciones. A pesar de la constante crisis en los modelos de educación en Colombia, esta escala aún presenta una resistencia visible a los intentos de privatización y tecnificación de la educación. Lo contrario se plantea para la educación regional, en la que se presenta la educación para el trabajo o capacitación educativa como la única forma de potenciar un desarrollo humano y social, es decir, las regiones del país son concebidas como espacios para la creación de mano de obra tecnificada en aras de poner en marcha una activación económica que responda a las necesidades productivas del capitalismo global. En consecuencia logra que los procesos de acumulación se dinamicen, así quienes ostentan el capital encuentran en el espacio una oportunidad a partir de la creación de alianzas entre el estado y el sector privado de la educación como los son las universidades de bajos costos en las que se encuentran algunas como la fundación universitaria Minuto de Dios, la CUN, universidad Antonio Nariño, entre otras;

además de aparecer en el panorama la Universidad del Tolima, la cual es una institución de carácter estatal.

Una de las principales justificaciones para la creación del programa CERES corresponde a la falta de cobertura en educación superior en las regiones del país, pues, la oferta educativa se concentraba en las grandes ciudades del país. Esto generaba afectaciones en los sectores laboral y productivo, ya que no se cumplía con las necesidades que estos sectores presentaban; necesidades en torno a la pertinencia de los conocimientos y habilidades adquiridas en los procesos educativos. A esto se le añade las complicaciones que tenían los estudiantes de las regiones para movilizarse hacia las ciudades donde se concentraba la oferta de educación superior. En términos generales, la lectura que realiza el gobierno de Álvaro Uribe y el MEN es consecuente con la realidad educativa del país, sin embargo, también es el punto de partida para develar los propósitos reales del programa, teniendo en cuenta la perspectiva tecnocrática y neoliberal que se tenía –desde el gobierno- sobre la educación.

Dentro de las formas que planteaba el MEN para dar solución a las problemáticas nombradas se encuentra un claro interés por fortalecer la influencia del sector privado dentro de la educación. Además de esto, también se plantea una ecuación que integre la educación técnica y tecnológica con la educación virtual y a distancia, bajo el discurso ambiguo de brindar una educación de calidad. En la cartilla CERES primera edición (2006, p.6) se presenta así:

El programa de Centros Regionales de Educación Superior ataca la problemática mencionada de la siguiente manera:

Amplía la cobertura, desconcentra la oferta educativa y la lleva a comunidades donde el acceso es difícil; contribuye a la equidad al llegar a la población de menores ingresos con una oferta a bajo costo y con prioridad de acceso a crédito educativo; contribuye al

bienestar de las comunidades al ofrecer una alternativa para los jóvenes graduados de básica y media; apoya la vinculación de la academia y del sector productivo, lleva programas que coadyuvan al esfuerzo productivo y que responden requerimientos definidos por la alianza, contribuyendo también al fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica; apoya la difusión y uso de nuevas metodologías en educación superior porque los CERES están dotados de tecnología de comunicación e información que facilita la oferta de programas con contenido virtual; promueve la eficiencia mediante el uso compartido de recursos; obliga el cumplimiento de condiciones de calidad en los programas que se ofrecen.

Si bien el planteamiento del programa apunta a mejorar la calidad de vida de las regiones, se puede observar un énfasis en la facilidad y prioridad al acceso a créditos educativos, lo que se ve reflejado en la adquisición de deuda por parte de las personas que ingresan al programa. No obstante, esta estrategia no es innovadora en el modelo de educación neoliberal que se ha pensado desde inicios de la década del 90. Por ello, no hay interés de encaminar la discusión hacia ese punto, ya que la deuda ha sido una forma de acumulación de capital, así como control hacia las personas que la adquieren por parte del capitalismo, tal y como plantea Lazzarato (2013). Por el contrario, es fundamental ampliar la discusión en tanto dentro del panorama educativo aparece en una desconexión con las necesidades que se presentan en la realidad de la región ya que no se propone un análisis desde la importancia de la educación para el desarrollo cognitivo y humano, sino que se pretende que el sector productivo sea la autoridad para definir lo pertinente en los ámbitos educativos, perspectiva que se liga a la necesidad de alimentar el mercado laboral, a través de la tecnificación del capital humano. A su vez, el capitalismo, en términos de Harvey (2019) ha encontrado nuevas formas de acumulación, aun sin distanciarse de las ya conocidas; la educación

y su cobertura parecer ser uno de los intereses del capitalismo para hallar nuevas formas de manipulación del flujo de capital.

Esto da muestra de un interés por privatizar la educación, develando que el objetivo no es un desarrollo social, sino la creación de una especie de fábrica de obreros, interés que se materializa en la relación de Estado y Capital. En esta relación del Estado y el sector privado, se presenta al Estado con un papel pasivo en el cual su mayor participación es en términos presupuestales, se plantea que los recursos entregados deben ser usados para gastos en inversión de los centros educativos, más no para gastos de funcionamiento de los mismos. Según lo propuesto en la cartilla de Términos para proyectos de CERES satélite del ministerio de educación nacional (s.f.) sugiere que el dinero entregado sea gastado en los siguientes implementos:

Adquisición de equipos de cómputo; dotación de mobiliario para las aulas virtuales y aulas de clase (mesas, sillas y tableros); equipos para el servicio de conectividad; pago del servicio de conectividad; adquisición de software licenciado; compra de otros equipos (impresoras, equipos audiovisuales); montaje o mejoramiento de laboratorios o talleres que respondan a una oferta académica pertinente a la región; compra de material académico; actividades complementarias.

Como se expresa en el punto anterior, las universidades privadas que generaron convenios con el Estado, las empresas del sector productivo y los gobiernos de la región no tuvieron la necesidad de hacer un aporte en la infraestructura para el desarrollo del programa, tal y como se comentaba en los lineamientos del MEN. Por el contrario, los gobiernos de los municipios pusieron a disposición los centros educativos ubicados allí para que se pudiese articular los procesos de formación. En el caso de Quipile, Cundinamarca, el Colegio Departamental Joaquín Sabogal funcionó como sede de la Universidad del Tolima para la oferta de sus programas académicos.

Este, según Otalora (2023), contaba con la infraestructura suficiente para su función. A su vez, en el caso de la Uniminuto y su convenio con la Universidad del Tolima, la universidad pública era la encargada de proporcionar toda la infraestructura de laboratorios, salones y tecnológica para la cobertura de los matriculados en los programas.

Al momento de hallar patrones de expansión y espacialidad esta manera de operar lo complica, pues, necesariamente, las universidades que hicieron parte del programa no se expandieron físicamente en los territorios donde ofertaron sus programas. Como comenta Smith (2020):

El capital hereda un mundo geográfico ya diferenciado por patrones espaciales complejos, y en la medida en que el paisaje cae preso del capital (y se lo vuelve funcional de forma creciente), estos patrones son agrupados en una jerarquía de escalas espaciales cada vez más sistemática (p.185).

Las universidades privadas que hicieron parte del programa se lograron posicionar por encima en la jerarquía espacial, pues, sin necesidad de hacer parte de este paisaje, como lo comenta Smith, lograron sacar provecho de este. Más que una expansión espacial en las regiones, estas universidades se pudieron expandir su oferta educativa a diferentes regiones del país, mientras su concentración dentro del territorio seguía en los centros urbanos. Esto significa un daño amplio a la educación superior en Colombia, ya que mientras las universidades públicas del país no pueden saldar la necesidad de cobertura y democratización educativa de calidad; empresas del sector educativo aprovechan para hacer un negocio de estas necesidades, se vuelven una tienda de programas virtuales y a distancia, de baja calidad a los que por medio de créditos o esfuerzos grandes los habitantes de las periferias del país logran acceder.

Imagen 4.



Elaboración propia.

A manera de ejemplo, se toma el departamento de Cundinamarca donde la Uniminuto, instauró CERES alrededor de 12 municipios. No obstante, aunque parecía ser un buen intento por dar una mayor cobertura en el departamento, este objetivo no se cumplió de manera óptima. Si bien las alcaldías brindaban las sedes para el desarrollo de las clases, el programa tenía complicaciones que afectaban directamente a quienes hacían parte del mismo. Así lo relata Juan Carlos Bernal Rodríguez, quien fue estudiante del CERES de San Juan de Río seco:

Yo afortunadamente tenía un algo ahorrado y pude pagar la universidad sin meterme a ningún crédito. Además, eso no fue como lo vendieron. Yo decía que de eso tan bueno no daban tanto. La información que le entregaban a uno no era concreta, le explicaban por encima sobre las cuotas, lo que pasaba si uno no pagaba, todo eso no lo explicaban bien. Más de una persona que sí se metió en eso de los créditos ni siquiera culminaron el año antes de salirse y quedar endeudados. Ustedes entenderán, trabajar y estudiar al tiempo no es cosa fácil, menos cuando se sabe que uno tiene una deuda encima. (Comunicación personal, 23 de noviembre 2024).

Como esta historia que comenta Juan, hay más, en las que se evidencia la falta de claridad y transparencia en el programa. Si bien la oferta educativa estaba relacionada con las necesidades económicas y de desarrollo de la región, no se contaba con garantías para que quienes ingresaban a la universidad pudieran culminar su educación, son pocos los casos de personas que lograron terminar su ciclo educativo, sin embargo, esto no les garantizó mayor facilidad en la inscripción al campo laboral. Iván Camargo quien fue estudiante de administración de empresas, en el municipio de Quipile, expresó que:

Yo pagué una parte, la otra parte la asumió la alcaldía en sociedad con unos señores que estuvieron en la campaña del alcalde. Me acuerdo que el colegio tenía el nombre de la

Universidad del Tolima y otro de una fundación que no me acuerdo el nombre, si no estoy mal tenía algo que ver con el Minuto de Dios. Miren, yo veía un movimiento lindo en el pueblo, había un ambiente diferente, todo el mundo quería hacer algo, así fuese acabar su bachillerato. Eso eran los salones con bastante gente, entre jóvenes y personas ya mayores, pero la gente fue disminuyendo, yo creo que se salían porque no estaban acostumbrados a ese ritmo. Yo gracias a Dios pude terminar la administración, eso fue una alegría muy grande en mi casa. Yo pensé que así iba a ser más fácil conseguir un trabajito decente, pero qué va, me dio la misma vaina y tuve que seguir jornaleando por un buen tiempo, hasta que me fui pa' Bogotá y conseguí en una oficina. Me dio cagada irme de mi pueblo.

El relato de Iván permite observar que aun cuando los estudiantes podían culminar su carrera las oportunidades laborales eran pocas, no había una garantía de trabajo en la misma región donde se operaban los programas curriculares. Por otra parte, al parecer el único movimiento económico que traía un CERES a los municipios era lo relacionado a las necesidades de escolares de los estudiantes, papelerías, internets, restaurantes, entre otros.

Corporación universitaria Minuto de Dios.

Dentro de la revisión documental aparece la Uniminuto como un punto de referencia con respecto a las instituciones de educación que hicieron parte del programa CERES. Este caso da puntadas finas con respecto a los puntos a seguir en la indagación gruesa de la investigación, ya que presenta las posibilidades analíticas para iniciar la construcción de los patrones espaciales de expansión que tuvieron estas universidades.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios (2012), por medio del documento “La regionalización en Uniminuto. Sedes, Centros Regionales y CERES.”, presenta su modelo de regionalización dentro de la década del 90 y la primera década del 2000. Este texto conforma un

documento de divulgación institucional de la corporación de educación, da un balance de la conformación de centros regionales y la inscripción al programa, así como un planteamiento de intereses dentro de su misión y visión institucional.

Creada en el año de 1990, la Uniminuto está adscrita a la organización religiosa Minuto de Dios, fundada por el padre Rafael García. Por ello, basa su filosofía educativa en relación a la labor social y comunitaria que ha desarrollado la fundación en los más de 50 años de su creación. Se enuncian hacia el desarrollo humano, social y educativo que repercute en las transformaciones necesarias en las comunidades.

En consecuencia, la Uniminuto se plantea un proyecto de regionalización, en el que la corporación contribuya de manera efectiva a la cobertura educativa superior en las regiones que están fuera de los centros urbanos del país, desde impulsos de la propia institución como en alianza con programas gubernamentales. En el documento de divulgación de Vélez (2012) se presenta la misión del impulso de regionalización:

La misión de Regionalización en Uniminuto es llevar educación superior a las regiones, con las funciones de docencia, investigación y proyección social a personas jóvenes y adultas, sin apartarlos de la zona o región en la que habitan. (p.19)

En el año 2005 la Corporación Universitaria Minuto de Dios entró a participar en el programa gubernamental, como estrategia para el cumplimiento de su misión en cuanto a la regionalización de la institución. Así, se pensaron programas técnicos y tecnológicos que estuviesen en concordancia con las zonas geográficas en condiciones de marginalidad donde se ubicaran los CERES de Uniminuto. Además de esto, se pensó en alianzas con instituciones de educación para el trabajo como el SENA, con el fin de obtener una continuidad en los procesos de

educación en los y las jóvenes después de su etapa en la educación básica y media. Existiendo un apoyo que se reflejaba en cursos nivelatorios.

No obstante, el rastreo y la propia documentación presentada por Uniminuto muestra que esta corporación universitaria, al año 2012, fue una de las instituciones que más CERES creó, con un total de 29 CERES. Estos están repartidos en la zona central del territorio colombiano. Pero a su vez, dan muestra de una clara expansión de la corporación universitaria. En la imagen 1 se observa la localización municipal de estos 29 CERES.

El crecimiento de Uniminuto en un periodo de siete años, desde su inscripción al programa CERES en el año 2005 al 2012 es abismal. Su expansión espacial significó también una mejora en su tecnología. El flujo de estudiantes inscritos a la corporación universitaria fue en aumento de igual manera. Vélez (2012) presenta que

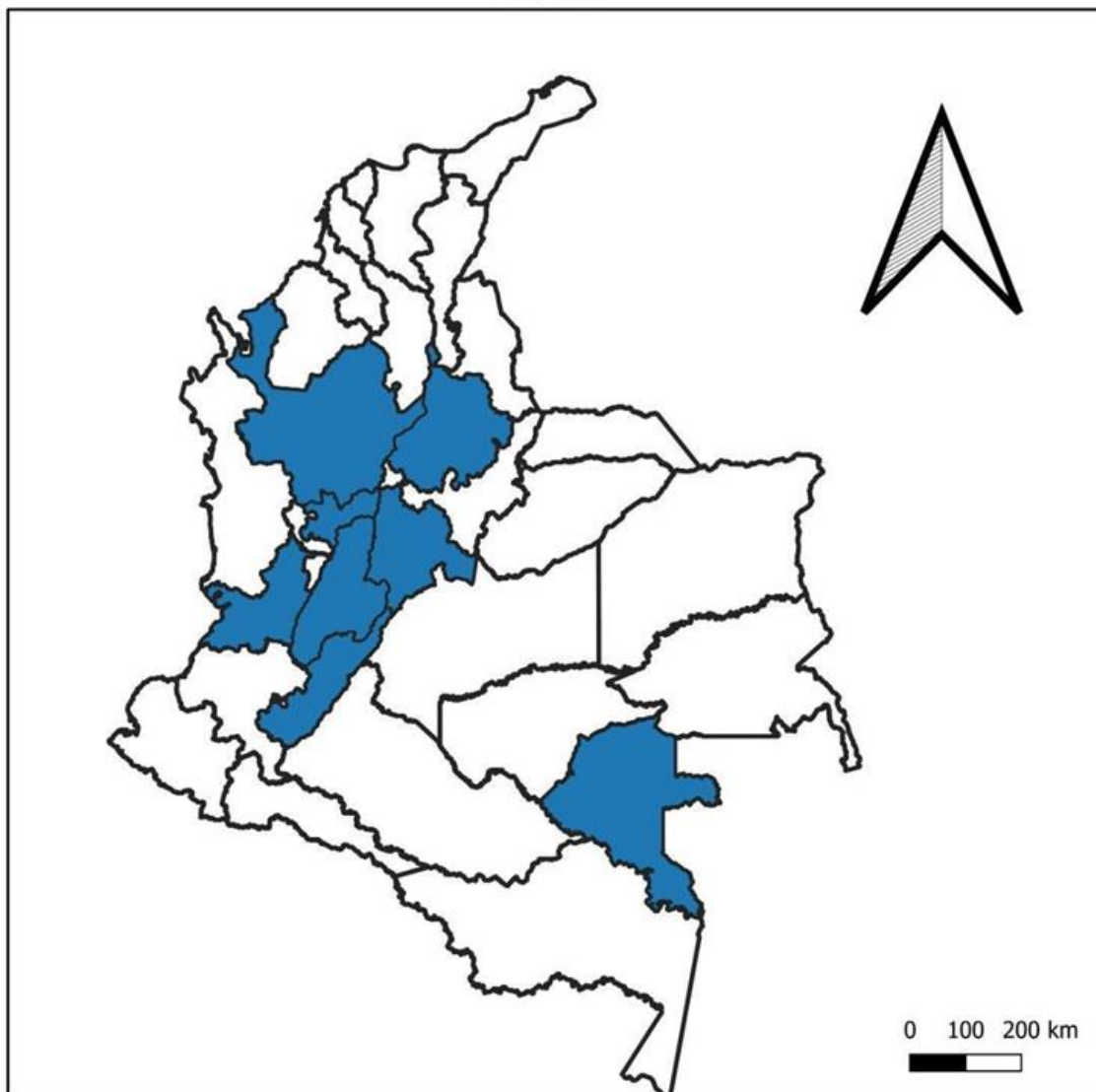
De acuerdo con el último estudio de caracterización, el 52% de nuestros estudiantes son de estrato 2, el 29% son del 3 y el 14% son de estrato 1. En sedes regionales, el porcentaje supera el 70% de estudiantes, los cuales están distribuidos entre los estratos socioeconómicos 1 y 2. (p.7)

Asimismo, al año 2012, según las caracterizaciones que presenta Vélez (2012)

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, cuenta con un total de 52.032 estudiantes en pregrado y posgrado, sin contemplar los alumnos de articulación (12.986) y los estudiantes de educación para el trabajo y educación continua (256)¹. De estos, 13.222 estudiantes pertenecen a la Sede Principal en Bogotá y 38.810 estudiantes están distribuidos en Bogotá Sur y en los departamentos de Cundinamarca, Tolima, Huila, Antioquia, Valle, Cauca, Meta, Vaupés, Caldas, Risaralda, Santander y Atlántico. (p.7)

Imagen 5.

LOCALIZACIÓN CERES UNIMINUTO 2006 - 2012



DEPARTAMENTOS

 ANTIOQUÍA	 SANTANDER
 BOGOTÁ	 TOLIMA
 CALDAS	 VALLE
 CUNDINAMARCA	 VAUPÉS
 HUILA	



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

ELABORADO POR: ANDERSON STEVEN ACERO
BUSTAMANTE - OSCAR CAMILO MELO MORERA

FUENTE: Vélez, S. A. (2012). La regionalización en UNIMINUTO.
Sedes, Centros Regionales y CERES.

La ubicación de estos CERES, se liga a lo discutido anteriormente con respecto a los patrones espaciales y las maneras en que el capital hace provecho del espacio para generar nuevas dinámicas de acumulación. Es claro que la Uniminuto tuvo una presencia muy marcada durante el programa en las regiones centrales del país, lo cual no tiene sentido con respecto a lo propuesto en el programa, sin embargo, esto devela cómo la institución privada sacó provecho de los recursos estatales y la infraestructura espacial que se encontraba en las regiones donde opero. Es decir, su expansión en la cobertura y en el número de estudiantes matriculados se dio a costa de la espacialidad de otras instituciones.

Además, estas sedes contaban con apoyos institucionales y gubernamentales, que se veían reflejados en un apoyo a la planta docente que ejercía en ellos. Sin embargo, una aclaración pertinente y necesaria está referida al papel de los docentes, pues a diferencia de la responsabilidad de enseñanza y producción investigativa que presentan en las instituciones de educación superior y universidades en contextos normales; el papel docente en el desarrollo de los CERES estaba guiado sólo hacia la enseñanza y apoyo académico de los estudiantes inscritos en los diferentes programas.

Así, se crearon alianzas con universidades privadas de renombre y de altos ingresos para el apoyo al desarrollo óptimo de los CERES de Uniminuto, las cuales se vieron reflejadas en permisos para el uso de instalaciones, laboratorios. Y, en concordancia con el punto anterior, la cualificación y capacitación de la planta docente, permitiendo la movilidad académica por medio de becas para programas de posgrado, como especializaciones y maestrías en universidades como la Universidad de Los Andes, la Pontificia Universidad Javeriana y EAFIT, dentro del

territorio nacional; y el Tecnológico de Monterrey de México, como convenio con instituciones internacionales⁶.

Además de estas alianzas con otras universidades e instituciones de educación superior, la Uniminuto en la conformación de sus CERES contaba con alianzas importantes con centros de educación de cada región donde hacían presencia con este programa. Sin embargo, en el caso de los convenios con algunas universidades públicas esto estuvo marcado por una gran tensión relacionada al uso de la infraestructura y los programas curriculares. Es el caso de la Universidad del Tolima, la cual se asoció con la Uniminuto para expandir la cobertura educativa en el departamento. Se hizo uso de las distintas sedes de la UT que hacían parte de sus programas de educación semipresencial para cubrir la necesidad de infraestructura.

Según Miguel Espinosa, profesor de la Universidad del Tolima y director de la oficina de desarrollo institucional en el año 2013:

La universidad del Tolima desde los 70 ha venido con un impulso de ampliar la cobertura de educación superior, por medio de programas de regionalización que pretenden llevar la educación a los territorios. La universidad crea un instituto para ofrecer programas de educación a distancia, que en realidad es una educación semipresencial (comunicación personal, 18 de septiembre, 2024)

No obstante, dentro del panorama aparece la incógnita del porqué, si la universidad del Tolima ya contaba con modelos de regionalización educativa, tendría que ser parte de la política y el programa presentado por el MEN. De nuevo, el profesor Espinosa comenta que, dentro de su papel como director de desarrollo institucional hizo lo posible para que la UT no hiciera parte de estas alianzas, pues no representaban ningún beneficio real para la institución en términos

⁶**Fuente:** Vélez, S. A. (2012). La regionalización en UNIMINUTO. Sedes, Centros Regionales y CERES. Bogotá D.C., Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

presupuestales y en el esfuerzo por ampliar su cobertura. Por el contrario, como ya se enunció, trajo una serie de tensiones y problemas para la universidad del Tolima

Espinosa comenta que:

Yo personalmente, en mi condición de director de la Oficina de Desarrollo Institucional de la Universidad del Tolima, por allá entre 2013 y en adelante, y antes, me opuse sistemáticamente a que la universidad hiciera parte de una cosa de estas. Porque lo que yo vi en el país, en Antioquia, en el Tolima, en Cundinamarca, en Santander incluso, es que el sector privado, y estoy hablando particularmente de la Universidad Minuto de Dios y otras instituciones privadas hacían uso de las instalaciones de la universidad estatal, para ofrecer sus programas. No conocí nunca ningún beneficio tributario o presupuestal que la participación de la Universidad de Tolima, haya tenido por su participación, por ceder sus espacios, para facilitar la oferta del servicio privado de educación que hacían estas entidades. (Comunicación personal, 18 de septiembre, 2024).

Aun así, la incógnita sobre la alianza de la Universidad del Tolima y la Uniminuto persiste, pues a pesar de la búsqueda de documentos oficiales o informes que dieran cuenta de cómo se llevó a cabo el convenio y el panorama que se presentó a raíz de este, no se encuentra información. Un punto crítico de este asunto es el hecho de que no hay un registro de egresados que hicieron parte del programa CERES, de ninguna de las dos universidades, lo que deja en velo la posibilidad de ampliar el análisis y contrastar lo que plantean los documentos y las opiniones de quienes estuvieron directamente involucrados en el programa.

CONCLUSIONES.

De acuerdo al desarrollo del problema de investigación, aparece como primera gran conclusión que, a pesar de ser un tema de importancia, no se encuentra una serie de trabajos que aporten de manera amplia a la conclusión. Asimismo, este problema parte del periodo temporal en el que tuvo incidencia el programa, lo que genera una dificultad para la recolección de datos y el trabajo en campo. Los datos que se encuentran varían entre fuentes oficiales y, como se comentó en el último apartado, no hay un registro claro de personas que egresaron del programa, lo que dificulta el contacto con la población más afectada por el programa.

A pesar de que fue propuesto como la manera efectiva para descentralizar la educación superior en el país, esta política no respondió a las necesidades reales de cobertura en el país. Esto, debido en su mayoría a la implementación del programa en regiones donde el acceso a la educación superior no es tan limitado. Algunas de las regiones, sobre todo en Cundinamarca, Boyacá y Tolima, departamentos que cuentan con Universidades propias y con la presencia del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) las cuales se podrían articular en mejores políticas para lograr la cobertura necesaria. Los recursos otorgados al programa CERES pudieron ser redirigidos a programas de apoyo para los estudiantes que accedieran a estas instituciones de carácter público.

A su vez, las universidades privadas, como la Uniminuto lograron una expansión sin precedentes, esta fue más allá de la construcción de sedes físicas alrededor del país, pues, su mayor crecimiento fue en el campo de la educación virtual y a distancia. Según hipótesis que se deben abordar con más detenimiento y que quedan como un vacío en el horizonte, estos programas curriculares fueron una copia de programas ya establecidos de distintas universidades públicas del país, como la Universidad del Tolima.

Asimismo, el trabajo demuestra de manera sutil cómo hubo una encrucijada de intereses políticos en torno al programa. El objetivo de la política, al parecer, no estaba centrado en ampliar

el acceso a la educación superior, sino por el contrario, como ya se comentó, el de hacer crecer la empresa privada del sector educativo. Se puede comprender que el debilitamiento de la universidad pública siempre ha estado en la agenda de estos gobiernos neoliberales, que han encontrado la forma de aumentar la desfinanciación a través de políticas públicas. El neoliberalismo ha logrado hacer uso del Estado para fortalecer su sistema.

Lo anterior se relaciona directamente con lo analizado en el documento al momento de hablar sobre las redes clientelares que se mantenían en los municipios. Como se expresó en las anteriores paginas esta manera de captar simpatizantes solo tenía una parte beneficiada, las personas del común que estaban en estas formas de hacer política recibían ciertos beneficios dependiendo de su nivel en la red clientelar, se pudo encontrar que en algunos casos se le delegaban ciertos cupos a los hijos o hijas de las personas que tenían el poder de mover la red de una mejor manera, de igual manera se observó las facilidades para acceder a los créditos, programas o similares. A su vez las personas de nivel inferior en la red les correspondían recibir una que otra ayuda para acceder a un crédito u omitir algún trámite con la documentación necesaria para ingresar al programa, siendo esto una manera de seguir con la tradición política de la región y el debilitamiento de sus pobladores.

El trabajo demuestra que dentro del campo investigativo está la necesidad de espacializar la investigación educativa. A su vez, se hace inherente que el campo de la educación sea asunto de importancia para educadores y educadoras, no sólo dentro del aula y la labor docente dirigida a la enseñanza, sino al análisis de la situación educativa del país desde diferentes ángulos. El ejercicio investigativo alrededor de la situación actual de la educación en Colombia no puede estar en manos sólo de los profesionales en Ciencia Política, Derecho, Sociología, otras Ciencias Sociales y, aun peor, en manos de Administradores de empresas o economistas que ven en la educación una forma

de crear empresa y fortalecer las dinámicas propias del capitalismo. Si bien es cierto que el presente proyecto no es suficiente para abarcar la temática propuesta, es un inicio para problematizar cómo se construyen las políticas educativas en nuestro país, en los diferentes niveles de educación, desde la básica y media hasta la superior.

Bibliografía.

- Acevedo, S y Zuluaga, F y Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*. Vol. 11 (1).
<https://doi.org/10.12804/rev.econ.rosario>
- Aguilar, L. (2010). Política Pública. Siglo veintiuno.
- Ardila, J. (2016). Los CERES en la política de cobertura, de la educación superior colombiana. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1020>
- Atehortúa, A. (2006). La revolución educativa: transcurso, resultados y perspectiva. *Dossier Análisis Político*. Vol. 19 (57) <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/661231>
- Atehortúa, A. (2012). EL BANCO MUNDIAL Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA. [Conferencia]. Simposio internacional de Pedagogía – Humanidades y Educación. Cali, Colombia.
https://www.academia.edu/37746870/EL_BANCO_MUNDIAL_Y_LAS_POL%C3%8DTICAS_EDUCATIVAS_EN_COLOMBIA
- Auyero, J. (2004). *Clientelismo Político. Las Caras Ocultas*. Editorial: Capital Intelectual.
- Bernal, N. y Ortegón, E. (2010). INCLUSIÓN DE JÓVENES DE BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DENTRO DEL PROYECTO CERES EN EL MUNICIPIO DE QUIPILE CUNDINAMARCA. [Tesis de posgrado, Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital.

- Bonet, J. (2005). Inequidad espacial en la dotación educativa regional en Colombia. *Revista Ensayos Sobre Política Económica*. Vol. 24 (51).
<https://repositorio.banrep.gov.co/items/d4f33be4-d2ca-4a06-8795-01119c58ffd3>
- Cabrero, E. (2000). Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. México: Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Carrillo, E. (2021). Aportes del programa Centros de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrillo, E. (2021). Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia. *Revista Colombiana de Humanidades*. Vol. 54 (100).
<https://www.redalyc.org/journal/5155/515570457007/html/>
- Castro, E., Sánchez, A. y Bracho, K. (2022). Descentralización educativa en Colombia como proceso de innovación y mejoramiento: ¿realidad o utopía? *Revista Paca*. (13).
<https://doi.org/10.25054/2027257X.3571>
- Chiroleu, A. (2014). Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela. *Universidades*. Vol. 59 (3).
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/31038>
- Cruz, I. (2015). Beneficios esperados de la educación media en comunidades rurales. *Sinéctica*. (46).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000100003&script=sci_abstract
- Ediciones Uniandes.

García, C. (2013) Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos. *Revista de la educación superior*. Vol. 42 (166).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200007

Gómez, V. y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista estudios Sociales*. (32).

<https://doi.org/10.7440/res33.2009.09>

Guerrero, S. y Soto, D. (2019). La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario de Colombia. *Historia de la educación latinoamericana*. Vol. 21 (32). <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>

Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas, las medidas gubernamentales y estatales que han propiciado un crecimiento estructural de las entidades de educación privada. *Modos y nudos*, vol. 4 (36). <https://doi.org/10.17227/01224328.3108>

Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Editorial: Ediciones Akal

Herrera, J. (2022). Dinámicas territoriales e incidencia en la espacialidad urbano-regional, de las seccionales y sedes de la Universidad de Antioquia, instaladas en las subregiones de Oriente y Urabá, desde el año 1995. . [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/82648>

<https://virtual.uniminuto.edu/blog/la-institucion-de-educacion-superior-mas-grande-en-colombia-evolucion-a-en-la-virtualidad/>

<https://www.uniminuto.edu/noticias/educacion-virtual-de-calidad-al-alcance-de-todos#:~:text=Por%20m%C3%A1s%20de%2010%20a%C3%B1os,los%20siguientes%20sistemas%20de%20informaci%C3%B3n>

<https://www.uniminuto.edu/noticias/la-creacion-de-programas-de-pregrado-y-posgrado-de-alto-impacto-la-apuesta-de-la-rectoria#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20en%20modalidad%20virtual,a%20la%20fecha%20importantes%20resultados.&text=Bogot%C3%A1%20D.C.%2024%20de%20julio,fue%20a%20UNIMINUTO%20en%202023?>

Lazarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre a condición neoliberal.*

Amorrortou Editores, Buenos Aires.

Lencioni, S. (1999). *Região e Geografia.* Editorial: Universidad de Sao Pablo.

Libreros, D. (2011). La financiarización de la educación. *Revista Espacio Crítico*, 18, Bogotá, diciembre de 2011.

Marini, R. (1973). *Dialéctica de la dependencia.* Editorial: Era.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Ceres Centros Regionales de Educación Superior.*

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187088_archivo_pdf_guia1.pdf

Moreno Osorio, E. (2015). *La construcción de memoria por parte de las vendedoras estacionarias del triángulo de fenicia en el barrio las aguas en relación al proyecto “progreso fenicia”.* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].

Moreno, G. (2017) ENDEUDAMIENTO COMO POLÍTICA DE COBERTURA UNIVERSAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. [Conferencia]. CLADEA, San Bernardino – California. <https://cladea.org/wp-content/uploads/2022/01/155William->

Moreno-Lopez-Endeudamiento-Como-Politica-De-Cobertura-Universal-Para-La-Educacion-Superior-En-Colombia.pdf

Niño, G. (2004). Educación superior y competitividad en la regional en Bogotá y Cundinamarca. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/10395>

Observatorio de la Universidad Colombiana (2019, 16 de marzo). Recursos del gobierno y Ser Pilo Paga ayudaron a crecer infraestructura de IES tradicionales. <https://www.universidad.edu.co/recursos-del-gobierno-y-ser-pilo-paga-ayudaron-a-crecer-infraestructura-de-ies-tradicionales/>

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2016, 28 de junio). La plata del ‘Ser pilo paga’ se ha ido a las universidades privadas.

Ospina, M., Canavire, G., Bohórquez, S. y Cuartas, D. (2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Desarrollo y Sociedad*. (75). <https://doi.org/10.13043/dys.75.8>

Parra, D. y Fajardo, L. (2019). Calidad de la educación superior: una conceptualización desde la práctica. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e1f3efa3-f13f-498b-8946-a8dbe1930549/content>

Parra, H. (2017, febrero 12). Por ‘tierreros’, más de 450 familias están a punto de perderlo todo. EL TIEMPO. <https://www.eltiempo.com/bogota/familias-afectadas-por-los-tierreros-a-punto-de-perderlo-todo-44372>

Ramírez, J. (2015). Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 20 (64).

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

66662015000100002

Ramírez, R. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Editorial: Universidad Autónoma de México.

Ramírez, R. y Levi, L. (2012). La región: organización del territorio de la modernidad. *Territorios*. (27) pp. 21-46. <https://www.redalyc.org/pdf/357/35725869008.pdf>

Rodríguez, A (2002). Un análisis a la revolución educativa. *Revista Colombiana de Educación*. (44). <https://doi.org/10.17227/01203916.7764>

Rodríguez, M. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia. *CS. Vol. 13*. <https://doi.org/10.18046/recs.i13.1825>

Silva, O. (2010). La política de cobertura. Eje de la revolución educativa, 2002-2008.

Smith, N. (2020). *Desarrollo Desigual. Naturaleza, Capital y la producción del espacio*. Editorial: Traficantes de sueños.

Storper, M. (1999). *The Regional World. Territorial Development in a Global Economy*. Editorial: The Guilford Press

Theodoulou, S. Z. Y Chan, M. (1995). *Public Policy. The essential readings*. New Jersey: Prentice Hall.

Villa, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. *Cooperativa editorial Magisterio*. Vol. 1.

https://www.researchgate.net/publication/305046380_Flexibilidad_y_Educacion_Sup

*erior_Voll_La_Educacion_Superior_frente_a_los_retos_de_la_flexibilidad_Bogota_
Cooperativa_Editorial_Magisterio*