

## **CONTRIBUCIÓN A LA CRÍTICA DE LA REFORMA ACADÉMICA (Por la construcción de los ejes: Democracia, Calidad y Equidad)**

Santiago Gómez Obando  
Estudiante de octavo Semestre de Ciencia Política  
Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

La manera funcional y acrítica como las directivas de la universidad han pretendido resolver las presiones exógenas y endógenas<sup>1</sup> que vive hoy nuestra institución, hacen de la reforma académica actualmente en curso, un proceso que en muchos casos impide la transformación necesaria que debe emprender y asumir la Universidad Nacional, para afrontar los nuevos retos sociales, académicos e investigativos a los que debe dar respuestas satisfactorias de manera urgente.

Así mismo, el poco interés demostrado por quienes adelantaron este proceso para mantener y potenciar relaciones efectivas con nuestro contexto cultural, hacen necesaria hoy más que nunca, la reivindicación de una educación que tenga un impacto social significativo en nuestra población, al mismo tiempo que, sea una herramienta efectiva para resolver problemas que afectan nuestro bienestar y patrimonio cultural, ambiental, histórico, material e inmaterial, en contraposición a esa visión homogenizante que parte de un discurso "de mínimos necesarios", con la que pretenden estandarizarnos según los criterios establecidos por las entidades nacionales y transnacionales que regulan la educación superior.

En este sentido, la construcción de una propuesta alternativa y crítica frente a la reforma actual, -presente en el imaginario de la mayoría de nosotros desde hace mucho tiempo-, tiene que estar necesariamente atravesada por la articulación de tres ejes, sin los cuales, es imposible pensar una universidad de excelencia, que permita la ampliación de lo público y sea verdaderamente Nacional, como son: DEMOCRACIA, CALIDAD y EQUIDAD.

Es por esto, que con el propósito fundamental de hacer una contribución a la crítica de la reforma académica adelantada por la actual administración, se ha intentado dejar como un esbozo (que debe ser complementado y problematizado por todos nosotros), la propuesta de una reforma que se consolide partiendo de la aceptación de estos tres campos de actuación necesarios.

---

<sup>1</sup> Sobre la caracterización de este tipo de presiones, véase: PALACIOS ROZO Marco. Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia. Documento para la discusión en Claustros y Colegiaturas. Bogotá. Septiembre de 2003. Págs. 27-32.

Finalmente, es preciso señalar que, la cualificación de la discusión y la argumentación por parte de todos aquellos que luchan y se organizan en cada una de las Facultades, es necesaria y fundamental para que la protesta sea respaldada por un buen número de propuestas, que reflejen el carácter creativo y renovador de nuestra presencia en el debate, por una Universidad Nacional al alcance de todos, que se transforme para mejorarse siempre.

## **I DEMOCRACIA:**

### **1. Democracia interna y la reforma:**

La Universidad Nacional de Colombia es una institución que se caracteriza por la posibilidad de crítica, disenso, debate y participación efectiva<sup>2</sup> que potencia en buena parte de los escenarios que la definen y conforman. No obstante, desde que fue nombrado Marco Palacios como Rector de la universidad, se vivió una situación interna doblemente problemática: Por una parte, se consolidó institucionalmente la visión minoritaria y excluyente con relación a los cambios que se debían realizar para mantener la calidad y pertinencia en un mundo complejo y cambiante, y, por otra parte, se impuso un tipo de reforma y proyecto de universidad que jamás atendió las distintas posturas, críticas y observaciones que se hacían por parte de los actores, comunidades y corrientes de pensamiento presentes en la universidad, a quienes muy por el contrario, se las intentó caricaturizar definiéndolas como "tribus" y "grupos de corporativistas conservadores"<sup>3</sup>.

Lo anterior, propició que la propuesta de reforma académica se pensara e intentara implementar desde "arriba", al mismo tiempo que, en forma autoritaria se pretendió constituir un unanimismo de sentido<sup>4</sup>, tanto en los

---

<sup>2</sup> Esto es no sólo la posibilidad de establecer escenarios para que unos participen mientras otros deciden lo que afecta a todos, sino que, la participación efectiva se refiere a la posibilidad real de incidir en las decisiones que sean finalmente adoptadas.

<sup>3</sup> Al respecto véase: PALACIOS ROZO Marco. Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia. Documento para la discusión en Claustros y Colegiaturas. Bogotá. Septiembre de 2003. Págs. 30- 32.

<sup>4</sup> Este intento de consolidar formas de pensamiento único, no sólo hay que analizarlo a partir de las transformaciones institucionales que han ocurrido durante este tiempo; también lo tenemos que comprender, en otros escenarios como son los medios de comunicación institucionales, dedicados exclusivamente a producir una imagen favorable para este proceso, -aunque últimamente le han otorgado algunos espacios marginales a los detractores en los órganos de difusión internos, con la única finalidad de que luego no vayamos a decir que la universidad no nos tiene en cuenta a todos-. (Que diciere es, que la única "Carta Universitaria" dedica en su totalidad a defender la reforma académica, le haya llegado a los colombianos suscriptores del diario El Tiempo, junto con el periódico de la Universidad, en el mes de Enero de 2006). Así mismo, que hayan borrado las imágenes del Che Guevara (del auditorio León de Greiff) y Camilo Torres (de la Biblioteca Central) en el segundo semestre de 2005, atendiendo a la demanda interpuesta por un solo estudiante de la universidad, sin esperar a que ésta siquiera fuera fallada a favor o en contra del demandante, es un hecho que vulneró la libertad expresión interna, al mismo tiempo que generó la desaprobación de buena parte de la comunidad nacional e internacional. (¿Será por esto que las directivas hasta nos ofrecieron pintura para que los volviéramos a dibujar?).

cargos de dirección como en las comisiones adhoc creadas para dotar de legitimidad al proceso<sup>5</sup>. Debido a esto, buena parte de la comunidad profesoral y estudiantil, encontró en las formas de acción directa y en las vías de hecho, la mejor y única forma de ser escuchados y tenidos en cuenta de manera vinculante, por parte de las directivas de la Universidad.

Hacer un recuento histórico en el que se realizó un diagnóstico que muestre los momentos críticos en que se ha afectado la democracia interna de la Universidad Nacional, es pertinente y necesario para formular propuestas que nos permitan reinstaurar y mejorar la participación, la deliberación y la construcción social de proyectos colectivos en nuestra institución.

### 1.1 ¿Cómo fue elegido Rector Marco Palacios?:

El día miércoles 26 de Marzo de 2003 se realizó la consulta académica en todas las sedes de la Universidad Nacional de Colombia, para elegir una terna de aspirantes a la rectoría general de la institución. Los resultados de dicho proceso fueron los siguientes:

<b>ASPIRANTE</b>	<b>VOTOS DE PROFESORES</b>	<b>VOTOS DE ESTUDIANTES</b>	<b>Factor Integrado de Opinión (FIO)</b>
CARLOS MARTÍNEZ B.	54	966	1.812
MARCO PALACIOS R.	528	566	10.268
VÍCTOR MONCAYO	1159	5643	26.232
CARLOS MEDINA G.	28	1448	1.734
MYRIAN JIMENO	275	775	5.751
HOMERO CUEVAS	45	1186	1.830

Como se puede observar, Víctor Manuel Moncayo resultó ser el claro ganador de la consulta con una mayoría abrumadora sobre el resto de aspirantes<sup>6</sup>. Sin

<sup>5</sup> Los disensos, consensos, críticas, objeciones y aportes que supuestamente confluyeron en la construcción de la propuesta de Reforma Curricular, que intenta defender Olga Restrepo (*Véase: Carta Universitaria. Enero de 2006. ¿Cómo se construyó el Acuerdo 037?. Págs. 4 -7*), no son sino el resultado de discusiones funcionales en las que todos los actores estaban de acuerdo con un marco general-estructural, pero divergían en algunos aspectos concretos, operativos y formales de la Reforma. Por otra parte, cabe preguntarse hasta qué punto, algunos de los cambios más importantes que se le realizaron a la propuesta inicial presentada por Marco Palacios, no son sino el resultado de la presión que generaron las protestas y críticas que se canalizaron por vías ajenas y alternativas a las institucionales.

<sup>6</sup> Si tan sólo tomáramos en cuenta la diferencia que Víctor Moncayo (primero) obtuvo frente a Marco Palacios (segundo), obtendríamos estas cifras: Moncayo le ganó por más del 100% en la votación de los profesores a Palacios, y por casi el 900% en la de estudiantes.

embargo, debido a que el Factor Integrado de Opinión (FIO)<sup>7</sup> castigaba la abstención, a la vez que otorgaba un valor de 60 puntos a un voto profesoral mientras que tan sólo 40 puntos a un voto estudiantil, aunque Myriam Jimeno y Marco Palacios terminaron en quinto y sexto puesto en la consulta del estamento estudiantil (es decir, de últimos), al final pudieron conformar la terna de la cual saldría el Rector de la universidad.

Lo anterior, posibilitó que Marco Palacios Rozo fuera elegido Rector, pese al marcado inconformismo que expresaron estudiantes y profesores tanto en las urnas como en la calle. Cabe recordar, que el día 1 de Abril de 2003 fue convocada una marcha multiestamentaria en la que participaron cerca de 9.000 personas, que le pedían al Consejo Superior Universitario<sup>8</sup> (instancia que elige al Rector), que se respetaran los resultados arrojados de manera inequívoca por la consulta<sup>9</sup>. De la misma manera, al día siguiente hubo Asambleas de más de cinco mil personas en el Auditorio León de Greiff, así como también, una marcha interna y una toma del edificio Uriel Gutiérrez (donde se encuentra la Rectoría y otras instancias administrativas), en la que se expresaron los estudiantes universitarios mediante consignas, cánticos y pitos en contra de la decisión del CSU.

Palacios no llegó entonces a la Universidad, como un intelectual respetable que había participado en una consulta justa y había resultado como Rector después de un proceso en el que había logrado obtener un amplio respaldo de los distintos estamentos que conforman la Universidad. No, esto no fue lo que sucedió. Por el contrario, fue elegido Rector a pesar de una tutela que fue fallada en su contra y de la resistencia evidente que generaba él y su propuesta académica y administrativa, en un amplio sector de quienes la conformamos.

---

<sup>7</sup> El Acuerdo 003 del 2000 además de definir el mecanismo como se debe elegir al rector de la Universidad, también fijó la fórmula con la que se miden los votos de la consulta (bautizada como Factor Integrado de Opinión). Por lo tanto, según este Acuerdo el FIO es:

$$\frac{\text{Número de votos docentes por candidato. (x) por 60}}{\text{Población total de docentes}} + \frac{\text{Número de votos estudiantiles por candidato (x) por 40}}{\text{Población total de estudiantes}} = \text{FIO}$$

<sup>8</sup> El Consejo Superior Universitario está conformado por: El Ministro de Educación, dos delegados del presidente de la República, un delegado del CESU, un delegado del Consejo Académico, el Representante Estudiantil, el Representante Profesoral y el Representante de los ExRectores. También lo conforman, aunque sin posibilidad de votar, el Rector de la Universidad Nacional y la Secretaria General de la Universidad. Por lo tanto, el 50% de las personas que conforman el CSU con calidad decisoria, son ajenas a la Universidad Nacional de Colombia (y de ese porcentaje, el 37.5% son representantes abiertos del gobierno de turno), lo cual, es una situación que está en abierta contravía de la Autonomía Universitaria.

<sup>9</sup> La reunión del Consejo Superior Universitario (decisiva para elegir al Rector), que fue citada y realizada en el Observatorio de la Universidad Nacional (a muchos kilómetros de distancia del Campus y de las comunidades estudiantil, profesoral y de trabajadores), es una clara muestra de cómo se decidía de manera arbitraria y a espaldas de todos aquellos que conformábamos la universidad en su conjunto.

## 1.2 La elección de los Decanos:

Es un hecho que, para Marco Palacios, debido a la concepción restringida que maneja de la política (reducida a los espacios de representación estatal y mediación partidista) la universidad no debe regirse bajo principios democráticos, debido a que, según él, la institución tiene que formar valores democráticos y asumir un discurso de este tipo, pero no debe ponerlo en práctica cuando se trata de verlo reflejado en ella misma.

Al respecto, señalaba Palacios en un discurso pronunciado en 1986, "sacado" del olvido por la Dirección Nacional de Programas Curriculares durante su segunda administración, 18 años después:

"Por el carácter de sus jerarquías implícitas, por las funciones específicas de su misión cultural y su papel social, la universidad no es una organización política y, por ende, no está afectada directamente por el problema de la democracia como forma de organización de una comunidad. Pero una universidad si debe educar para la democracia, fomentar valores democráticos, investigar las condiciones que retardan o propician la consolidación del modelo democrático colombiano"<sup>10</sup>.

Por lo tanto, es claro que para este hombre, universidad y democracia son dos universos distintos que sólo se pueden encontrarse en los contenidos teóricos de algunas asignaturas ofertadas en la universidad. Debido a esto, cualquier intento de democratizar los procesos de definición e implementación de políticas que afecten a nuestra institución, así como también, la participación abierta y permanente de una multiplicidad de sujetos, grupos y corrientes de pensamiento en las instancias decisorias que afectan al conjunto de los estamentos universitarios, resultan ser "trabas" que dificultan la imposición de medidas y reformas por parte de las directivas.

Por esta razón, durante la actual administración acabaron con las consultas<sup>11</sup> que se realizaban para elegir a los Decanos, así como también, al futuro Rector de la universidad. Ahora, simplemente es necesario que los candidatos a estos cargos se postulen y recojan un número de firmas poco representativas<sup>12</sup>, para después pasar por un proceso de selección en el que cada Consejo de Facultad conforma una terna, la cual, después de pasar por la Secretaría General es

---

<sup>10</sup> PALACIOS ROZO Marco. La Universidad Nacional: Principios para su definición". (1986). En: Serie de Documentos de Trabajo N° 2. Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia. DNP. 2004. Pág. 206.

<sup>11</sup> Mecanismo que de participación que si bien es cierto no era idóneo (como se pudo observar en el aparte anterior), al menos tenía en cuenta de alguna manera, lo que pensaban y sentían estudiantes y profesores en las distintas Facultades.

<sup>12</sup> En las Facultades con más de 100 docentes, se necesita el 10% de firmas de profesores o el 5% de estudiantes, y en las que cuentan con menos de 100 maestros, se requiere el 20% de firmas de profesores o el 10% de los estudiantes. A su vez, en cualquiera de los dos casos anteriores, se aceptan las firmas de 30 treinta egresados de la Facultad, para que un aspirante sea aceptado como candidato a Decano.

llevada al CSU, quien es la instancia encargada de elegir a cada uno de los Decanos.

Lo anterior, es una reforma administrativa que vulnera la participación profesoral y estudiantil en los procesos de designación de cargos de vital importancia para cada Facultad en particular y para toda la Universidad en general, al mismo tiempo que, es una medida mediante la cual se suprime el debate argumentado y académico por parte de quienes aspiran a ser Decano, ya que ahora, estos sujetos simplemente son nombrados de acuerdo a las necesidades que tenga el Rector de turno (como si fueran su cuerpo ministerial o su equipo de gobierno).

### **3.3 Los Claustros y Colegiaturas:**

Los Claustros y Colegiaturas nacieron en la Universidad Nacional de Colombia, como una manera efectiva de posibilitar la participación directa y democrática de los estamentos estudiantil y profesoral, en los procesos de discusión, definición y planeación de las políticas institucionales que afectaran al conjunto de los miembros de nuestra comunidad universitaria, en el marco del Nuevo Estatuto General de la Universidad, fijado en el Acuerdo 13 de Mayo 13 de 1999.

En el Capítulo VII de dicho acuerdo, se crearon los Claustros y las Colegiaturas con la finalidad de que fueran, "espacios a través de los cuales se garantiza la participación del personal académico y de los estudiantes, en los procesos de autoevaluación y de formulación de políticas generales, estrategias y directrices de los Planes de Desarrollo de la Universidad, en función de los avances del conocimiento y de las exigencias de la realidad nacional y regional (Art.34)"<sup>13</sup>.

A su vez, en el momento histórico que fueron pensados, creados y discutidos estos mecanismos de participación, existía un firme propósito de "orientar la marcha de la Universidad desde sus Unidades Básicas, integrándose complementariamente en las Facultades y en consecuencia en un proceso armónico de síntesis a mayor complejidad y cualificación [para] llegar al Plan Global de desarrollo de [la] Universidad"<sup>14</sup>.

Claustros y Colegiaturas fueron entonces, la manera de posibilitar una inclusión de buena parte de la comunidad académica, en un tipo de participación que se pensaba de "abajo hacia arriba", con la que se pretendía dotar de aportes, críticas, consensos y eficiencia a los planes y directrices de

---

<sup>13</sup> Acuerdo Número 13. Acta del 13 de Mayo de 1999. Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia. Capítulo VII. Claustros y Colegiaturas. Art. 34. Pág. 22.

<sup>14</sup> HERNÁNDEZ C. Pedro. Claustros y colegiaturas. Preparación, reglamentación y convocatoria (primera versión). En: Claustros y Colegiaturas. Documentos para la discusión 2. UN. Bogotá. Diciembre de 2000. Pág. 20.

nuestra universidad. A pesar de esto, el gran problema y responsabilidad histórica que tienen todos aquellos que participaron en la creación y reglamentación de estos espacios, es que fueron incapaces de prever qué sucedería con los Claustros y Colegiaturas en momentos de "anormalidad"<sup>15</sup>, cuando elementos contrarios a la inclusión y la participación realmente vinculante, tuvieran el control de la rectoría y pretendieran imponer unos lineamientos de política en abierta contravía de la calidad y pertinencia de la educación y formación impartida en la universidad.

Por lo tanto, unos espacios institucionalmente muy importantes y progresistas como demostraron serlo en su momento los Claustros y Colegiaturas, fueron utilizados, manoseados y funcionalizados por un Rector impopular y autoritario como Marco Palacios, cuando los convocó por primera vez en Octubre de 2003. Para él y su equipo de reforma, estos espacios no fueron ningún inconveniente y por el contrario fueron promovidos, debido a que, al no estar reglamentada de manera explícita la posibilidad de decidir e incidir de manera efectiva en los lineamientos generales que se estaban adoptando, estos escenarios de participación simplemente fueron espacios "consultivos", donde cada uno dijo lo que quiso pero jamás fue escuchado ni tenido en cuenta de verdad.

El resultado de los Claustros de Octubre de 2003 fueron muy dicentes: A pesar de la resistencia a la propuesta de reforma que se pudo evidenciar en todos y cada uno de los documentos que salieron de cada Facultad como resultado de la discusión entre estamentos, es evidente la coherencia lineal que existió entre el documento que Palacios presentó para la discusión en este escenario (Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia), el Plan Nacional de Desarrollo de la Universidad elaborado con posterioridad, y el documento de trabajo número uno de la Dirección Nacional de Programas Curriculares<sup>16</sup>, lo cual demuestra, que la producción colectiva que se construyó en cada facultad jamás fue tomada en cuenta, ya que simplemente se erigió en un mecanismo formal de legitimación de la propuesta del rector.

De esta manera, se institucionalizaron como prácticas los vicios de la democracia participativa en nuestro Campus, toda vez que, a pesar de que los lineamientos de las reformas ya estaban pensados y diseñados por el equipo de rectoría, se nos invitó a todos para que participáramos de un espacio institucional utilizado con la única finalidad específica de funcionalizarnos según las necesidades que tenían los reformadores. Con esto, ya podían decir:

---

<sup>15</sup> Carl Schmitt, fue un pionero en esta materia al enseñarnos que, siempre debemos considerar los sistemas de organización social -al igual que sus procedimientos y procesos-, fundamentalmente en aquellos momentos de anormalidad y crisis, de lo contrario, caemos en el error y la ilusión de aceptar preceptos que sólo pueden aplicarse en situaciones donde no existe un verdadero conflicto o antagonismo, entre los actores que participan en un espacio social.

<sup>16</sup> El documento se titula: La reforma académica que requiere la Universidad Nacional de Colombia, y en él se desarrolla la primera propuesta de reforma académica concreta de la administración Palacios.

“Si ven aquí se escucha a todos” y “gracias por ayudarnos a construir la reforma que la Universidad Nacional necesita”.

Es por eso, que aprendiendo de nuestros errores y sobre la base de la experiencia, hemos decidido declararnos CLAUSTROFÓBICOS, y exigimos a las directivas universitarias que se nos permita conciliar y participar de verdad, en los procesos que a todos nos afectan como comunidad académica.

### 3.4 La militarización del Campus:

La estrategia que debieron adoptar quienes se impusieron y adelantaron proyectos de reforma en detrimento de la calidad de nuestra universidad, sólo podía ser una: **Darle la bienvenida al gobierno de la tanqueta.** Esta forma de administración de la universidad, supone que ante la imposibilidad de construir un consenso sobre la necesidad de simplificar programas de estudio, reducir contenidos y competencias en el pregrado, aumentar la autofinanciación universitaria con ciclos cortos de educación continuada y virtual, así como también, aumentar el número de profesores de cátedra y continuar el proceso de privatización de servicios, lo mejor es entonces, apelar al uso o a la amenaza del uso de la violencia “legal”, por parte de los cuerpos oficiales del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD)<sup>17</sup> y los vigilantes privados de la universidad (militares y policías retirados de la empresa de “seguridad” VISE).

Los tecnócratas y reformadores que realizan documentos pero temen ir a discutirlos al Campus universitario<sup>18</sup>, que se esconden en el cuarto y quinto piso del edificio Uriel Gutiérrez, han gobernado más tiempo con ayuda de los órganos de represión estatal, que con las contribuciones críticas y prácticas que hubiéramos podido haber aportado, los estamentos estudiantil y profesoral si en efecto se hubiera promovido una participación vinculante.

Por otra parte, esa lógica de militarización de las entradas y defensa “preventiva” del edificio administrativo donde se encuentra la rectoría, más que una táctica de disuasión, ha sido un acto de provocación constante y permanente por parte de las directivas hacia los estudiantes. Más aun, si tenemos en cuenta que en los últimos años, esos que casi todos los días

---

<sup>17</sup> En el 2005, el ESMAD mató cuatro personas, de las cuales, tres eran estudiantes menores de edad: Nicolás Neira de 15 años asesinado el primero de Mayo, Jonny Silva de 21 años asesinado el 22 de Septiembre, Víctor Soto asesinado el 10 de Octubre y Belisario Camallo Guetoto de 16 años asesinado el 10 de Octubre, son las víctimas de estos agentes entrenados para combatir a la población desarmada. Por esta razón, el día 13 de Diciembre del año pasado, se realizó en Bogotá el Encuentro para la construcción de la Plataforma Nacional de la Campaña por el desmonte del ESMAD y contra la brutalidad policial.

<sup>18</sup> La única mujer que ha tenido la valentía de asumir la defensa de un proceso al que le apostó abiertamente, es la Vicedecana de Ciencias Humanas Olga Restrepo. El resto, -los Palacios, los Fayad, los Viviescas y los Celis -, son unos simples reformadores de oficina que temen a la deliberación pública, y lo único que son capaces de hacer, es dar declaraciones sin mayor rigor en los medios de comunicación o promover “tertulias virtuales” en las que se reducen las posibilidades de socializar y debatir de manera directa.

llaman a la Policía, han apelado “al debate argumentado” y a las “acciones pacíficas” como la vía anhelada para encausar el conflicto al interior de la universidad.

### **Conclusión:**

Ante los atentados permanentes que se han presentado contra la participación y las posibilidades de decidir colectivamente el destino de todos, nosotros continuamos **“Desinstitucionalizando las formas de participación, para reinstitucionalizar la democracia interna de la Universidad Nacional”**.

## **II. CALIDAD:**

### **2. Algunas consideraciones sobre la reforma:**

La posibilidad de construir rutas de conocimiento según los intereses de cada estudiante, así como también, la adquisición, aprehensión y relación entre múltiples campos disciplinarios para complejizar los análisis científicos y posibilitar saberes más pertinentes, son sin duda alguna, dos aspectos fundamentales para potenciar una educación superior de calidad acorde con las necesidades cognoscitivas, investigativas, sociales y productivas de nuestro país.

No obstante, quienes agencian la actual propuesta de reforma en la universidad, han optado por obviar el debate colectivo que requiere cada programa de estudio en particular y la universidad en general (partiendo de cada carrera para llegar a cada Facultad, y de cada Facultad para llegar a cada Sede), y en una lógica homogenizante y generalizante han impuesto unos marcos desde los cuales deben adecuarse todos los programas ofrecidos por la universidad, sin atender diferencias, matices y alternativas posibles, salvo en un caso: Medicina<sup>19</sup>.

Lo anterior, ha imposibilitado que se construya una propuesta de reforma incluyente, al mismo tiempo que, por la necesidad y dogmatismo de los reformadores, puede darse el caso de muchas carreras que van a ver reducida la autonomía en sus programas curriculares, debido a que, normativamente es menor el mínimo del componente flexible estipulado en el Acuerdo 037 (20%), que la flexibilidad actualmente existente en muchos de los programas ofertados por la Universidad<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Si se hubieran hecho las mismas consideraciones que se hicieron con Medicina en el resto de programas curriculares, la situación de anormalidad académica e institucional no existiría y todos juntos –en escenarios de debate, disenso y consenso- estaríamos construyendo y redefiniendo los derroteros de nuestra universidad.

<sup>20</sup> La Directora Nacional de Programas Curriculares en la administración Moncayo -Marta Amezcuita de Orozco-, quien fue la encargada de sistematizar los resultados de la Autoevaluación y Heteroevaluación de la Universidad Nacional de Colombia, denunciaba como a pesar de que en el Acuerdo 14 de 1990 se establecía

Por otra parte, la reducción y eminente eliminación de las líneas de profundizaciones, al igual que la aparición de las llamadas áreas menores, y la posible disminución de la presencialidad y el número de asignaturas por semestre, son todos elementos que se deben analizar con cuidado, si lo que se pretende es desmitificar muchos de esos argumentos que no tuvieron como referente estudios ni elementos objetivos que los sustentaran, en los documentos "base" de la reforma publicados por la Dirección Nacional de Programas Curriculares.

### **2.1.2 La importancia de la línea de profundizaciones:**

Desde la génesis de la reforma siempre existió un prejuicio hacia la línea de profundizaciones, por parte de aquellos que defendían este proceso en la Universidad. Para ellos, esta parte del currículo debía eliminarse del pregrado y pasarse a un ciclo de especializaciones de un año, que en su momento fue denominado como 4+1<sup>21</sup>. No obstante, quienes defendían esta propuesta no tenían en cuenta que esto significaba hacer rígida una parte flexible del programa de estudio<sup>22</sup>, de la misma manera que, en los documentos no se precisaba si todos los estudiantes podían acceder al ciclo de especializaciones; si existía una limitación de cupos disponibles, o si por el contrario, existirían las mismas garantías que tienen en la actualidad las profundizaciones para los estudiantes de pregrado (que son una parte del currículo a la que todos tenemos derecho a acceder, por el simple hecho de haber sido admitidos a la universidad).

Como ya es por todos conocido, esta propuesta fue desechada por los reformadores, sin embargo, lejos de desaparecer, los ataques continuos a las profundizaciones se hicieron más evidentes en el tiempo. La nueva estrategia era ahora deslegitimar y negar a las profundizaciones valiéndose de dos definiciones contradictorias; por una parte, consideraron este componente

---

una flexibilidad entre el 25% y el 45%, en algunas carreras se habían encargado de hacer nuevamente rígido el currículo algunos profesores. Esto sugiere que, con la propuesta de flexibilidad actual, es probable que muchos programas reduzcan este componente al mínimo exigido para todas las carreras, fortaleciendo con esto, la postura de aquellos que en la práctica han logrado dificultar la flexibilidad curricular en la universidad.

<sup>21</sup> En el documento 4 Lineamientos curriculares para una reforma del pregrado y del acuerdo 14 de 1990 (junio de 2004) se afirma lo siguiente al respecto: "Parece conveniente un esquema del tipo 4+1, según el cual a los estudiantes se les da un título profesional a los cuatro años, y con un año más de cursos especializados y *al mismo costo del pregrado* se les otorga un título de especialización que los haría más competitivos en el mercado laboral. Este esquema aplicaría sólo para aquellos que provienen del pregrado y no para egresados antiguos ni para el público en general. Así, las actuales carreras de cinco años excluirían las líneas de profundización de sus planes de estudio y éstas pasarían a constituir otro ciclo llamado de *especialización*". (Pág. 37). Tomado de: Reforma Académica ¿En qué va el debate? Serie de documentos de trabajo N° 5. Junio de 2005. UN.

<sup>22</sup> Las profundizaciones dejaban de ser escogidas autónomamente por los estudiantes, para pasar a ser programadas por los docentes que diseñaran las especializaciones.

como una “especialización temprana”<sup>23</sup>, y por otra, lo caracterizaron como un “reciclaje” del plan nuclear de estudio<sup>24</sup>. En todo caso, con cualquiera de estas dos premisas generalizantes que se construyeron sin hacer estudios previos, lo que se pretendía era reducir o eliminar las líneas de profundizaciones a partir de prejuicios abstractos.

Así mismo, a pesar que los impulsores de la reforma sabían con precisión que en el Acuerdo 14 de 1990, se habían creado las líneas de profundización y el trabajo de grado con la finalidad práctica de incentivar un primer acercamiento a la investigación científica, en el que se potenciara un semillero que en el futuro próximo llevara a muchos estudiantes a acceder a la maestría y los doctorados con un acumulado previo<sup>25</sup> (es decir, un proceso donde se relacionaron de hecho pregrado y postgrado, entendiéndolos como campos específicos pero no cerrados operativa y funcionalmente), se prefirió considerarlos como requisitos “excesivos” que correspondían a otros ciclos más avanzados de formación<sup>26</sup>.

De esta manera, en lugar de hacer análisis empíricos por facultades en los que se revisaran hasta qué punto las profundizaciones habían contribuido a afianzar la flexibilidad disciplinar, así como también, habían contribuido a incentivar prácticas, métodos y aptitudes para la investigación científica, lo que se hizo, fue debilitar y reducir al mínimo aquellos espacios destinados específicamente al componente investigativo en los planes curriculares, en lugar de potenciarlos o mejorarlos para que en efecto fueran, esa parte de la carrera en la que nuestros maestros nos pusieran al tanto de los resultados de sus estudios e innovaciones en el campo del conocimiento, la ciencia y la tecnología<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> Al respecto véase: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Págs. 55 y 71.

<sup>24</sup> Al respecto véase: Serie de trabajos Número 3: PROBLEMAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DEL PREGRADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares. Bogotá. 2004. Pág. 23.

<sup>25</sup> “Al establecer que un programa de pregrado debía contribuir a la formación de un futuro investigador, se supuso que un pregrado debía tener como propósito formativo la asimilación del *núcleo* básico de una disciplina o una profesión, el cual se potenciaría mediante unas líneas de profundización fundamentadas en la actividad investigativa de los profesores, y en la adquisición de destrezas para el trabajo autónomo”. CELIS. G. Jorge Enrique. Asesor de la Dirección Nacional de Programas Curriculares (DNPC).. Sobre el acuerdo 14 de 1990 (junio de 2004). Pág.29. En: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005.

<sup>26</sup> “Esta falta de claridad entre las exigencias y los alcances del pregrado ha llevado a que en muchos de estos programas se desarrollen temas o contenidos de los posgrados, o se exijan habilidades y destrezas de los mismos. El ejemplo más ilustrativo son las líneas de profundización y el trabajo de grado.” Definición y articulación de los niveles de formación en la Universidad Nacional de Colombia (febrero de 2005). En: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Pág. 71.

<sup>27</sup> La crítica de la línea profundizaciones también la intentaron sustentar afirmando que en muchos casos se incentiva muy poco la investigación científica (aquí una vez más no existe un sustento para lo que se dice, ya que es simplemente una afirmación circular que se presenta como válida en sí misma). No obstante, con la propuesta actual de eliminar las profundizaciones no se soluciona el problema y por el contrario se agrava,

### 2.1.3 El área menor. Rigidez, contenidos mínimos o una verdadera especialización temprana:

Es curioso observar que mientras se critica constantemente la rigidez curricular y las supuestas especializaciones tempranas en el pregrado, se propone la creación de áreas menores como una de las formas para cursar el componente "flexible interdisciplinar" de los planes de estudio. En el Acuerdo 037 definen el área menor de la siguiente manera:

"Los programas podrán definir y ofrecer, de su propio plan de estudios, un conjunto de asignaturas que constituirán áreas menores para estudiantes de otros programas y que para éstos puede formar parte de los créditos de libre elección. Un área menor tendrá entre 18 y 25 créditos.

Por área menor se entiende el conjunto de asignaturas de un plan de estudios que permite a un estudiante una formación adicional en un área diferente a la de su programa. Las áreas menores contribuyen a la formación interdisciplinaria y podrán facilitar el tránsito de graduados de programas de pregrado en un área a programas de postgrado en otra área"<sup>28</sup>.

El área menor es entonces, una forma alternativa de cursar los créditos de libre elección que se deben tomar por fuera del plan de estudio. Sin embargo, el primer problema que se presenta cuando un estudiante escoge voluntariamente<sup>29</sup> un área menor, es que **vuelve rígida la parte flexible interdisciplinar de su plan de estudio**. Esto sucede así, porque las áreas menores necesariamente tienen que ser cursadas en un solo programa (lo cual reduce las posibilidades de construir una verdadera interdisciplinaria), a la vez que son una especie de núcleo básico hiper-simplificado para personas provenientes de otras carreras.

A su vez, si realizamos el análisis de las áreas menores en el campo de los contenidos, éstas pueden llegar a ser o bien una serie de **asignaturas de contexto general de la disciplina donde se ofrezcan contenidos mínimos y "esenciales"**, o bien por su carácter rígido, concatenado y lineal, van a convertirse en unas **verdaderas especializaciones tempranas en el pregrado que sustituyen a las líneas de profundización**, negando con esto, no solo la flexibilidad interna propia del plan curricular (debido a que todo el componente supuestamente "flexible" podría ser cursado fuera del programa al cual uno se inscribió), sino que además, para todos aquellos que elijan esta

---

debido a que, en lugar de fortalecer lo problemático (la investigación), se opta por suprimir este aspecto por completo del pregrado. Al respecto de esta crítica véase: Serie de trabajos Número 3. (2004). pp. 23.

<sup>28</sup> ACUERDO NÚMERO 037 de 2005. (Acta 19 del 13 de septiembre de 2005). "Por el cual se definen y reglamentan los programas curriculares de pregrado y de postgrado que ofrece la Universidad Nacional de Colombia". Pág. 7.

<sup>29</sup> Es evidente que el área menor al generar una "ñapa" o valor agregado en el título, es una alternativa que si bien es cierto es voluntaria, también es la opción institucionalmente incentivada.

opción -como se ha señalado anteriormente-, lo más probable es que también se suprima la flexibilidad interdisciplinaria.

#### **2.1.4 Los créditos académicos. Más allá que una inocente unidad de medida:**

El debate sobre la los créditos académicos siempre tuvo como telón de fondo la necesidad de reducir la presencialidad al aula en la universidad. Desde que se planteó el problema de la deserción, la alta repitencia y las bajas tasas de graduación en los pregrados<sup>30</sup>, el que existieran programas con un "alto" número de materias ofertadas por semestre, fue visto como un inconveniente para posibilitar flujos continuos y rápidos de graduación. Por lo tanto, los problemas antes mencionados (deserción, repitencia y bajas tasas de graduación) los pretendieron resolver de la peor manera posible: Reduciendo tiempos, contenidos y calidad.

En un discurso maniqueo en el que se apelaba a la autonomía y autoformación por aparte del estudiante, y se consideraba al maestro como un simple "dictador" de cursos que utiliza métodos "caducos" que no posibilitan una supuesta "integralidad"<sup>31</sup>, se consideraba como la mejor solución, reducir esa "excesiva presencialidad" y "contenidos repetidos" que abundaban en nuestros programas de estudio<sup>32</sup>.

Lo que hicieron entonces, fue legitimarse con el programa de mayor carga académica promedio día en la Universidad Nacional de Colombia, como es Ingeniería de Sistemas. Al respecto afirmaban:

"Es importante resaltar cómo un alto número de asignaturas y una alta intensidad horaria plantean exigencias absurdas y desmedidas sobre el tiempo y las energías del estudiante. Programas curriculares que exigen 72 horas semanales de trabajo (presencial e independiente)<sup>o</sup> suponen un estudiante unidimensional, en quien lo académico se privilegia en detrimento de las dimensiones socioafectiva, estética y ético-política, esenciales para su desarrollo personal y social". (°"PIE DE PÁGINA de la cita: Por ejemplo, el plan de estudios de Ingeniería de Sistemas, sede Bogotá, contempla seis materias por semestre que exigen por semana 24 horas de docencia presencial y 48 horas de trabajo independiente, es decir, 72 horas semanales de trabajo que equivalen a 14,4 horas de trabajo por día laboral")<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Cabe aclarar que en este aspecto jamás tuvieron en cuenta el Bienestar Universitario como una variable con una potencial incidencia.

<sup>31</sup> Véase al respecto: Serie de trabajos Número 3: PROBLEMAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS DEL PREGRADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Vicerrectoría Académica, Dirección Nacional de Programas Curriculares. Bogotá. 2004. Págs. 18 y 19.

<sup>32</sup> Presencialidad excesiva y contenidos repetidos que se dieron como un hecho en todos y cada uno de los programas de la universidad, sin haber realizado ningún estudio previo que demostrara que esto fuera así.

<sup>33</sup> Serie de trabajos Número 3. (2004). pp. 23.

No obstante, cuando uno se sale de ese discurso retórico y eufemístico que dice “pobrecillos estudiantes cómo les vamos a quitar su tiempo de vida”, que tantos chiflidos y burlas ha causado cada vez que Olga Restrepo lo ha utilizado como argumento en las Asambleas, Foros y Tertulias sobre la reforma, y analizamos que el programa con mayor carga académica de la Universidad tiene apenas una exigencia presencial de 24 horas semanales (el equivalente a estudiar 6 horas diarias durante 4 días<sup>34</sup>), entendemos como es la parte correspondiente al trabajo no presencial la que tal vez se encuentre desmedidamente reglamentada en este programa académico<sup>35</sup>.

De esta manera, queda demostrado que quienes denuncian una “excesiva presencialidad e intensidad horaria” en nuestros pregrados, no son más que unos maestros de la lógica abstracta, que se valen de mecanismos distractores para afectar la oferta curricular en la universidad, asumiendo una estrategia en la que se suma el tiempo concreto (el tiempo de trabajo presencial) con un tiempo ideal y sin posibilidades reales de verificación (el tiempo de trabajo independiente), que los lleva a concluir que existe una sobrecarga de asignaturas y trabajos, razón por la cual, es necesario reducir el tiempo presencial y no presencial<sup>36</sup> de los programas ofrecidos en el pregrado.

Por lo tanto, es un hecho que tras la implementación de los créditos se esconde la pretensión de reducir y simplificar los currículos como lo sostuvo en su momento Marco Palacios<sup>37</sup>. Sin embargo, al equipo de reforma parece habersele olvidado que la única manera de construir sociedad, país y conocimiento de manera colectiva y común, es a partir de la posibilidad de la interacción real (no virtual). Por esta razón, todo ataque a la presencialidad de la educación es un ataque a las posibilidades de socialización, crítica y puesta a

---

<sup>34</sup> Esto equivale a decir que los estudiantes de Ingeniería de Sistemas podrían estudiar de Lunes a Jueves en horarios de 7:00 a.m a 1:00 p.m. Siendo este el programa con mayor carga académica, ¿Es acaso cierto que existe demasiada presencialidad en la Universidad Nacional?.

<sup>35</sup> A pesar de esto, es claro y evidente que el trabajo no presencial es imposible de ser medido o cuantificado objetivamente. Por ejemplo, pueden existir estudiantes que dediquen cinco horas no presenciales a su programa de estudio mientras que otros le dedican cincuenta; puede darse el caso también, de estudiantes que realizan un trabajo escrito en media hora y otros que dedican veinte o más para hacer este mismo ejercicio académico. Por esta razón, es parcialmente válida la afirmación de Jaime Ramos Arenas cuando habla de los créditos y el Acuerdo 037. Al respecto dice: “Puede pensarse, por ejemplo, que un límite de 16 créditos por semestre sea demasiado bajo; aunque teóricamente ese número equivale a 48 horas de trabajo del estudiante por semana, esto generalmente no se cumple, pues los estudiantes no realizan todo el trabajo no presencial que un crédito supone”. RAMOS ARENAS Jaime. Reforma, participación y gobernabilidad en la UN. Pág. 14. En: Carta Universitaria. Número 12. Enero de 2006.

<sup>36</sup> Con relación al tiempo no presencial, es claro que no importa si éste aumenta o disminuye ya que, así establecieran que éste es equivalente a dos o a cien horas semanales de trabajo, jamás se podría llegar a saber en realidad qué tanto tiempo le dedica cada estudiante a su plan de estudio.

<sup>37</sup> Para Palacios, el sistema de créditos contribuye a “determinar cuáles son los contenidos mínimos y qué es lo accesorio. El sistema de créditos, por sí mismo, introduce no sólo la simplificación sino [también la] flexibilización curricular”. PALACIOS ROZO Marco. Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia. 30 de Septiembre de 2003. Pág. 15.

prueba de lo que se piensa y siente, es en definitiva, un ataque a la construcción de lo público en nuestra vida universitaria.

#### **2.1.4.1 Recapitulando. Sobre los Créditos:**

Antes de continuar quisiera aclarar una cosa, en ningún momento me opongo a que nuestros pregrados pasen a ser reglamentados y estructurados por una unidad de medida como son los créditos: sería una tontería pelear porque esto se hiciera o no se hiciera. El problema concreto, es que tras su implementación se haya pretendido reducir los contenidos, la intensidad horaria y la oferta de materias por semestre en todos los programas de la institución, sin atender a una discusión previa, en la que en cada caso particular se dejara, suprimiera o aumentara lo que hubiera que dejarse, suprimirse o aumentarse.

Los créditos como hemos visto, tienen un componente ideológico implícito que ha sido poco debatido por la comunidad universitaria en general, por eso fue pertinente analizarlos empezando por allí. No obstante, es preciso continuar con la discusión diciendo que, si solamente fueran un elemento para contribuir a la movilidad y homologación no habría ningún problema con ellos.

Ahora bien, es claro que esto no es así, y debido a que se estableció de manera arbitraria que la intensidad máxima de trabajo semanal es de 48 horas<sup>38</sup>, a la vez que se definió que 16 era el máximo de créditos por semestre, lo más seguro es que la gran mayoría de los planes de estudio vean reducida una parte importante de su oferta curricular, dejando abiertas las puertas con esto, a esa visión que entiende que en el pregrado hay que potenciar tan sólo lo "mínimo", lo "esencial" y lo "fundamental".

De manera especial, son preocupantes dos afirmaciones presentes en los documentos de la División Nacional de Programas Curriculares, anteriores a la sanción del Des-Acuerdo 037, que aunque no fueron reglamentadas de manera explícita, si muestran las pretensiones del equipo de reforma con relación a los programas de estudio una vez que éstos deban hacer el tránsito hacia el sistema de créditos.

La primera afirmación parte del supuesto que no importa que tan "completo" sea un pregrado, porque el conocimiento y adquisición de competencias tiene que ser un proceso constante de toda la vida. Se piensa entonces, en seleccionar "lo fundamental" (lo mismo que si se dijera lo mínimo), para que la persona cuente con lo "básico" (otra vez lo mínimo), debido a que, gracias a la autonomía y la integralidad (ique se pretende potenciar a partir de la reducción de las competencias y contenidos "accesorios"! ) el estudiante va aprender a aprender durante toda su vida. Así, termina aceptándose que **los**

---

<sup>38</sup> Sumando el trabajo presencial y el controvertible trabajo independiente del que ya se hizo mención.

## **programas curriculares van a reducirse con la implementación de los créditos:**

“Es necesario concentrarse en lo que permita al estudiante aprender a aprender para que éste continúe su aprendizaje durante toda la vida profesional. Por esta razón, hay que seleccionar los conocimientos fundamentales y desarrollar las competencias generales y específicas que habilitan a una persona para un ejercicio básico de la profesión y para continuar hacia niveles de aprendizaje de mayor complejidad.

La eventual reducción en la duración de ciertas carreras será el resultado de un trabajo de reconstrucción del currículo por parte de las facultades, de la introducción del sistema de créditos y de la renovación de los métodos pedagógicos; de todo ello debe surgir un perfil de formación más integral y sujetos autónomos con capacidad de formular y resolver problemas complejos en contextos cambiantes”<sup>39</sup>.

La segunda afirmación es más grave aun, porque se establece que el **máximo número de materias que se pueden cursar por semestre son cuatro (4)**, lo cual querría decir, que las carreras de cuatro años tendrían que ver tan sólo 32 materias<sup>40</sup> y las de cinco apenas 40:

“En el caso de los pregrados (...) es importante establecer un número de asignaturas por semestre para evitar la dispersión del estudiante y la aparición de asignaturas innecesarias. Sin esta medida los planes de estudio no dejarán de estar inflados. En el caso de los pregrados, un programa no deberá tener más de cuatro asignaturas por semestre”<sup>41</sup>.

Esto significa una drástica disminución de los pregrados, sin contar que, al establecer como obligatorio un idioma extranjero, puede darse el caso de que se reglamenten tres idiomas en la parte rígida o flexible de los planes de estudio, lo que aumentaría aun más la disminución de contenidos, conocimientos y competencias propias de la profesión, la disciplina o el área de conocimiento general.

## **2.2 Relación entre los procesos de formación:**

El equipo de reforma académica de la actual administración, cuestiona el que no haya habido relación entre el pregrado y los postgrados desde un punto de

---

<sup>39</sup> Serie de documentos de trabajo N° 6. La reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia: preguntas y respuestas. Febrero de 2005. Págs. 8 y 9.

<sup>40</sup> Para un programa como el de Ciencia Política que tiene en su pensum 40 materias y una duración de 4 años, significaría una reducción en el pensum de 8 asignaturas sólo con esta medida.

<sup>41</sup> Dirección Nacional de Programas Curriculares. Definición y articulación de los niveles de formación en la universidad nacional de colombia (febrero de 2005). En: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Pág. 78.

vista jurídico y administrativo<sup>42</sup>, pero por otra parte, con la pretensión que tienen los reformadores de suprimir casi cualquier acercamiento a la investigación en el pregrado, se concibe de hecho y en la práctica, a estos dos ciclos como mundos diferentes vinculados sólo por su carácter progresivo en el proceso de formación (particularmente el pregrado y el doctorado).

Y es que, las críticas que se le han realizado al Acuerdo 14 de 1990 por haber querido asegurar la gradualidad en los procesos de aprendizaje, partiendo de reconocer a la investigación científica como un eje transversal necesario en todas las fases de la educación superior<sup>43</sup> (desde el pregrado hasta el doctorado), han tenido solamente un fin práctico: Separar esquemáticamente el mundo del trabajo del mundo de la ciencia y la investigación.

Así, se pretende reducir la calidad, contenidos y competencias en los pregrados, especializaciones y las nuevas maestrías "profesionales", mientras que, las maestrías "investigativas" y sobretodo los doctorados, se erigen en los espacios del conocimiento, la integralidad, la calidad y la producción académica, social y tecnológica.

Cabe aclarar, que no se está sugiriendo aquí que el pregrado deba ser el "el primer y último ciclo de la formación", como tampoco se piensa "en ese profesional definitivo" que se inventó Palacios, (sin que de la boca de ninguno de nosotros -profesores o estudiantes- hallan salido estas palabras). Cuando se piensa en la gradualidad y relación entre los procesos de formación, consideramos que, así como en el pregrado se adquieren las competencias generales de un área del conocimiento y específicas de una disciplina, también deben surgir unos semilleros que tengan un primer acercamiento teórico-práctico con la investigación científica.

---

<sup>42</sup> Al respecto se ha dicho que: "Tradicionalmente, la Universidad Nacional de Colombia ha pensado por separado sus programas de pregrado (las carreras) y sus programas de posgrado, como si fueran dos universos educativos diferentes y poco relacionados entre sí. Actualmente hay un acuerdo que describe la estructura curricular de los pregrados (Acuerdo 14 de 1990) y otro que define los posgrados (Acuerdo 20 de 2001). Al compararlos se encuentra que el Acuerdo 20 ofrece una definición para cada uno de los niveles de posgrado, mientras que el 14 no define el pregrado". Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Definición y articulación de los niveles de formación en la Universidad Nacional de Colombia (Febrero de 2005). Pág. 71.

<sup>43</sup> Era claro que la investigación científica era el eje transversal de relación progresiva en el Acuerdo 14 de 1990, como se afirma en el siguiente párrafo: "La reforma académica de los pregrados, al insistir en nuevas pedagogías y en la importancia de las líneas de profundización, busca que el estudiante adopte una actitud investigativa que le permita ser crítico y analítico en cualquier actividad profesional y lo abra al mundo riguroso de la investigación propio de los programas doctorales (...) Es necesario que los programas de maestría y doctorado logren, en la práctica, que sus egresados desarrollen una experiencia sólida en el manejo de herramientas teóricas y metodológicas que los lleven a asumir la investigación como la actividad central de su trabajo intelectual y profesional". Rincón González, Alfonso, 1993. "Los posgrados y la reforma académica en la Universidad Nacional de Colombia". En: Universidad Nacional de Colombia, Transformación social y transformación de la Universidad. Las reformas académicas de 1965 y 1989, Bogotá, 2001. Págs. 176-177. Tomado de: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Pág. 29.

De la misma manera, las especializaciones y maestrías deben tener una relación simultánea entre los componentes científicos, investigativos y la actualización profesional, para que quienes lleguen a la etapa "final" en el doctorado, puedan tener un acumulado previo que les permita desempeñarse con eficiencia y calidad, en aras de acercarse a ese conocimiento que se requiere para producir más y mejor conocimiento.

Por esta razón, hay que analizar esos dos grandes núcleos en los que han dividido la formación y educación universitaria, a partir de la sanción del DES-ACUERDO 0-37. Así mismo, es necesario observar la exclusión de carácter socio-económico que se presenta, cuando muchos de los estudiantes del pregrado se ven imposibilitados para seguir estudiando y actualizándose, debido a los altos costos de los postgrados que ofrece la universidad.

### **2.2.1 La educación superior dividida "artificialmente" en dos grandes núcleos: El laboral (pregrados, especializaciones y maestrías "profesionales") y el investigativo (maestrías "investigativas" y doctorados).**

Uno de los grandes problemas de la reforma académica, es que quienes la diseñaron establecieron falsas dicotomías entre variables que no son sólo conciliables, sino que además son complementarias<sup>44</sup>. De este inconveniente no se escaparon los programas curriculares, ya que, se construyó analíticamente una contraposición innecesaria entre el campo laboral y el campo investigativo. Así, se pudo concluir que en el pregrado la relación básica y esencial es con el mundo del trabajo, (lo cual puede que llegue a ser parcialmente cierto).

No obstante, cuando se lleva esta premisa a los extremos en los que por momentos caen quienes diseñaron la reforma<sup>45</sup>, se produce una visión monolítica y unidimensional de los espacios "exógenos" con los que debe relacionarse, interactuar y afectar la universidad, debido a que, el contexto social externo a la institución, es mucho más amplio y diverso que el puesto que cada estudiante debe ocupar en los espacios de producción. Además, el impacto social que la educación genera como proceso, debe ser comprendido

---

<sup>44</sup> Un ejemplo de esto, es la falsa dicotomía que crearon artificialmente entre las competencias y los conocimientos, para privilegiar a las competencias. Relacionar lo que se y lo que puedo hacer con lo que se (es decir, establecer vínculos entre el conocimiento como representación y el conocimiento como aplicación), es necesario, nunca ha sido discutido y siempre ha estado presente en la formación impartida por la universidad. Es más, por el carácter crítico e integral que se fomenta en la institución, no solamente se hacer con lo que se, sino que además, tengo las competencias adquiridas para cuestionarme por qué, para qué y para quién lo hago.

<sup>45</sup> Véase por ejemplo, el documento que realizaron dos asesores de la reforma (Celis y Gómez), publicado en el cuadernillo de estudio N° 5 de la DNPC : "Factores de innovación curricular y académica en la educación superior" (Marzo de 2004).

desde una multiplicidad de escenarios, donde el mundo del trabajo es uno más entre muchos.

Por otra parte, cuando reducen al mínimo de los mínimos la investigación científica en el pregrado, lo que se afirma explícitamente, es que no hay que adquirir las **competencias** propias de este campo en las primeras etapas de la formación, puesto que, "Las **habilidades** y **destrezas**"<sup>46</sup> de un egresado de pregrado deben permitirle realizar actividades tanto en el mundo profesional como en el de la investigación, pero no deben confundirse con las necesarias para formar un investigador"<sup>47</sup>. Así mismo, es claro que estas "habilidades" y "destrezas" no las vamos a adquirir porque algún componente del currículo esté pensado para potenciar esto, ya que, "Felizmente, el equilibrio se da si tenemos en cuenta que las cualidades que se requieren para el trabajo no se diferencian de las que se requieren para la investigación"<sup>48</sup>.

Por lo tanto, cuando en un documento "base" de la reforma se critica a Mockus, por pretender que en el pregrado todos se potenciaran para realizarse como investigadores en el futuro<sup>49</sup>, lo que se está intentando hacer, es legitimar la reducción de competencias y contenidos en el primer ciclo de la educación superior, olvidando de manera conciente o inconsciente que, la formación profesional nuclear, interdisciplinaria e investigativa reconoce la integralidad de escenarios de actuación y afectación del conocimiento en distintos ámbitos de la vida. Por consiguiente, una formación que brinde herramientas para múltiples campos teniendo en cuenta la calidad (no desde los mínimos necesarios), amplía las posibilidades de quienes son formados para desempeñarse con éxito en cualquier espacio social –incluido el laboral-<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> Nótese como existe un cambio discursivo: Se sabe que al eliminar las profundizaciones y reducir al mínimo el trabajo de grado, se están suprimiendo casi en su totalidad los escenarios concretos que en el Acuerdo 14 de 1990, se establecieron para desarrollar los primeros acercamientos a la investigación científica. Por esta razón, la alquimia lingüística los lleva ahora a hablar de "habilidades" y "destrezas" en lugar de competencias o contenidos. (Las negrillas son mías).

<sup>47</sup> Dirección Nacional de Programas Curriculares. Definición y articulación de los niveles de formación en la Universidad Nacional de Colombia (febrero de 2005). En: Serie de Documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Pág. 74.

<sup>48</sup> 4 Lineamientos curriculares para una reforma del pregrado y del acuerdo 14 de 1990 (Junio de 2004). En: Documentos de Trabajo N° 5 (2005). Pág. 34.

\* Si esto es así, por qué negar las "cualidades" que se adquieren investigando, si éstas pueden llegar a aplicarse también en el campo laboral.

<sup>49</sup> Véase: 4 Lineamientos curriculares para una reforma del pregrado y del acuerdo 14 de 1990 (Junio de 2004). En: Documentos de Trabajo N° 5 (2005). Pág. 33.

<sup>50</sup> Una pregunta que debe hacerse es esta: ¿si yo tengo más que las competencias mínimas requeridas por el mercado laboral, por qué tiene que irme mal en mi desempeño específico, si tengo las herramientas para adaptarme a escenarios cambiantes y generales, aunado a fortalezas que me permiten aprehender el mundo desde un referente (mi disciplina en la interrelación que mantiene con los demás), y un primer acercamiento a la investigación científica, que me posibilita desarrollar competencias como la autonomía, la independencia, la creatividad, la aptitud para desarrollar y delimitar problemas específicos, así como, la capacidad para trabajar en equipo (bien sea para utilizar esto en procesos posteriores de formación, bien sea para aplicarlas en otros escenarios -como la vida laboral, por ejemplo-)?.

Ahora bien, si es un hecho que el pregrado fue reducido para adaptarse de una manera general y específica al mercado de trabajo, por qué se empieza el encabezado de este aparte señalando también a las especializaciones y maestrías “profesionales”. Esto se hace, porque se parte del firme convencimiento de que la supuesta interrelación entre todos los niveles de formación en la universidad no es tal, puesto que, mientras el pregrado, la especializaciones y las maestrías profesionales hacen parte de una lógica (relación con las necesidades del mercado de trabajo)<sup>51</sup>, la maestría investigativa y el doctorado hacen parte de otra<sup>52</sup>.

Por esta razón, mientras que los espacios de formación, profundización y actualización para la vida laboral, tienen una relación directa y están siendo simplificados y reducidos de manera semejante en todas sus etapas<sup>53</sup>, los espacios destinados específicamente para la investigación, mantienen otras lógicas completamente distintas y parecen sacados de otro proceso (especialmente el doctorado).

Finalmente, debemos decir que, lo laboral y lo investigativo no pueden ser dos aspectos considerados como unidades cerradas funcional y operativamente de una manera tan totalizante. Por ejemplo, si aceptamos que el doctorado es el espacio privilegiado de la investigación científica, no podemos desconocer tampoco, que esta fase también tiene una relación con las necesidades de inserción en un puesto de trabajo en la producción material o inmaterial de la sociedad. De la misma manera, así en el pregrado existan otros elementos además de la investigación científica, ésta no puede desconocerse o reducirse

---

<sup>51</sup> El carácter laboral de estos ciclos se puede observar en su definición institucional: “1. *Pregrado*. El pregrado tiene como objetivo desarrollar competencias, habilidades y destrezas generales (analizar, sintetizar, argumentar, aprender a aprender), y competencias, habilidades y destrezas específicas de una profesión o disciplina que permitan a un egresado vincularse bien sea al mundo del trabajo o a niveles de formación más avanzados. 2. *Especialización*. La especialización tiene como objetivo la actualización en temas específicos de una profesión, disciplina o arte. 3. *Maestría profesional*. La maestría profesional, que no existe actualmente en la UN, tiene como objetivo profundizar, ampliar y desarrollar capacidades y habilidades en aspectos novedosos del ejercicio profesional; también, asimilar e incorporar en el ejercicio profesional la producción científica y tecnológica para resolver problemas particulares de un campo profesional”. Documentos de trabajo N° 5. (2005). Pág. 73. (Aquí no se tomó en cuenta la definición de los programas de estudio que se realiza en el ACUERDO 0-37 –no obstante a que se parece mucho a la citada aquí-, básicamente, porque en las definiciones del Acuerdo, las Maestrías investigativas y profesionales se encuentran contenidas en el mismo numeral).

<sup>52</sup> Así se definen por el contrario, los dos ciclos restantes de formación: “4. *Maestría de investigación*. La maestría de investigación tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas para diseñar, desarrollar y participar en actividades de investigación. 5. *Doctorado*. El doctorado tiene como objetivo formar investigadores con capacidad de generar conocimientos originales y aptos para proponer, dirigir y realizar actividades de investigación”. Ibid. Pág. 73.

<sup>53</sup> Como se consideraba que las líneas de profundizaciones eran “especializaciones tempranas”, entonces ahora, este ciclo del plan flexible disciplinar de estudios va “ascender” de manera *inflada*, y se convertirá en una verdadera Especialización. De la misma manera, muchas de las especializaciones existentes en la actualidad pasan a llamarse Maestrías investigativas, logrando con esto, una ampliación de la oferta de los posgrados y un aumento en los costos de los contenidos y competencias de las asignaturas que cambian de denominación, aunado a una situación donde se potenció la existencia de maestrías de primera y segunda categoría. Véase al respecto: Documentos de trabajo N° 5. (2005). Pág. 74.

a una simple frase, con la que esperan minar las posibles críticas que pudieran realizarse.

En todos los niveles de la educación superior se debe incentivar la investigación científica, de lo contrario, la universidad al no tener un "semillero" en formación permanente, estará imposibilitada para mantener alguna relación posible entre sus diferentes ciclos. (Sobretudo entre el primero -pregrado- y el último -doctorado-).

### **2.2.2 Condiciones socio-económicas de los estudiantes de pregrado: Imposibilidades prácticas y materiales para que se relacionen de hecho todos los procesos de formación.**

Cuando se analizan los condicionantes de tipo económico, así como también, los mecanismos que se implementan para excluir a los sectores que carecen de los recursos necesarios para pagarse un postgrado en la universidad, los reformadores nunca han tenido en cuenta que, para muchos de los que acceden al pregrado, los estudios de postgrado son una quimera a la que sólo pueden acceder élites académicas (aunque cabe aclarar que son verdaderamente pocos los becados a postgrados) y sobretudo económicas.

Por esto, en buena medida, la demanda de postgrados es requerida por otro tipo de sectores y sujetos que no fueron formados por la universidad en el pregrado (o para los estudiantes de estratos altos que se formaron en este ciclo). Por lo tanto, es claro que esa visión que afirma pero no garantiza la necesidad de gradualidad en los procesos de aprendizaje, es una simple estrategia para reducir la calidad de la educación que se le brinda a todos los admitidos a la UN, dejando para los "elegidos" -privilegiados económicos y algunos intelectuales-, el reto de formarse con calidad<sup>54</sup>.

A su vez, es curioso observar como en muchos documentos de la reforma se afirma que la educación que en la actualidad se requiere es "desde la cuna hasta la tumba", mientras que, en otros artículos se sostiene que no hay por qué ver al pregrado como un ciclo incompleto de formación<sup>55</sup>, lo cual se

---

<sup>54</sup> Según se ha dicho, "se estudia la posibilidad de cobrar matrícula por estrato socioeconómico [en los postgrados], tal como ocurre en los pregrados". (¿Cómo beneficia la reforma académica a los estudiantes de la UN?. En: Carta Universitaria. Número 12. Enero de 2006. Pág. 9). Con esto, se resolverían parcialmente los problemas de la exclusión sistemática hacia algunos sectores, pero aun quedarían los problemas asociados con un aspecto en particular: Los cupos para los postgrados son menos que los cupos para los pregrados. Aun así, el cobro diferencial de los derechos de matrícula en los postgrados, es un hecho importante, positivo y significativo.

<sup>55</sup> AL respecto se dice: "Un pregrado no debe ser pensado como un nivel incompleto en el sentido de que un egresado de este nivel está obligado necesariamente a realizar un posgrado. A aquellos estudiantes cuyas expectativas sean estudiar una carrera se les debe garantizar una formación de tan alta calidad que no deben sentirse obligados a cursar programas de posgrado. Además, el mundo del trabajo se ha convertido en un lugar de formación adecuado para aquellos egresados cuyo interés personal es lo profesional. Así, un egresado

constituye, en una contradicción evidente entre dos afirmaciones circulares: Por una parte, se cree que hay que reducir los contenidos del pregrado a lo general y mínimo necesario por el mercado de trabajo, ya que ahora la educación es un proceso de toda la vida. Por otra parte, se asegura que con el pregrado puede bastar para quienes lo único que quieren es tener una profesión, ya que eso es simplemente lo que se necesita para tener trabajo. Por lo tanto, **el primer argumento busca reducir la calidad del pregrado, mientras que, el segundo, pretende legitimar el que todos no accedan a los demás niveles de formación.**

### **2.3 Autoevaluación, heteroevaluación y su relación con la reforma actual:**

Durante la administración Moncayo, se adelantó un proceso de autoevaluación interna y heteroevaluación por parte de pares internacionales, en varios de los planes curriculares tanto de pregrado como de postgrado en la universidad. La idea que tenían quienes adelantaron este proceso, era la de posibilitar una acreditación alternativa a la que impulsaba el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), partiendo de la base que la calidad de la formación, la investigación y la extensión impartida en la Universidad Nacional de Colombia, era muy superior a la que exigía el CNA, quien propicia la aplicación de unos parámetros básicos, estandarizados y homogenizantes para todos los programas de estudio en el país, pensando más en la necesidad de asegurar unos mínimos de calidad para poder regular a las universidades de garaje y otros centros de Educación Superior de este tipo, que en garantizar la excelencia, pertinencia y equidad en la educación que se oferta en el país.

Fue así como, apelando a la Autonomía Universitaria y defendiendo el carácter público y nacional **específico** de nuestra institución, que se inició un proceso de discusión, planeación y estudio, que iba a posibilitar la acreditación<sup>56</sup> de todos los programas académicos ofertados en la universidad. No obstante, sólo fue que llegara Marco Palacios, con su propuesta de "Abandono de las actitudes y discursos contestatarios, negativos o aislacionistas, altisonantes y obsoletos en el mundo de hoy"<sup>57</sup>, para lo cual era necesaria la "Colaboración e

---

que no realice estudios de posgrado no debe ser visto como un estudiante de segunda o frustrado". (Documentos de trabajo N° 5. (2005). Pág. 73).

<sup>56</sup> El proceso de auto-evaluación y hetero-evaluación que se inició en el año 2002, ya se encontraba muy adelantado en la mayoría de los programas de pregrado de la universidad. Si tomamos en cuenta, que sólo un año después que este proceso empezara, ya se encontraban autoevaluados un 78% de los 75 programas de estudio -y el 22% restante estaba a un paso de entregar el documento definitivo-, a la vez que, el 27% de los programas ya habían recibido la visita de evaluadores externos y estaban listos para ser acreditados, no se entiende por qué la administración Palacios desconoció un trabajo que era eficiente, democrático y pertinente para la universidad.

<sup>57</sup> PALACIOS ROZO Marco. "Plan de trabajo para una universidad libre, creativa y autónoma". En: Plan programático de los aspirantes a la Rectoría General de la Universidad Nacional de Colombia 2003-2006. Punto 4 numeral a. Pág. 10.

integración con el sistema de Educación Superior del país”<sup>58</sup>, para que institucionalmente se abandonara un proceso que fue considerado por la actual administración como “inviabile”, “espontáneo”, “improvisado”, “costoso” y adelantado por sujetos y no por “instituciones consagradas al oficio de la acreditación”<sup>59</sup> (como sí lo serían en Colombia el CNA y el CONAES<sup>60</sup> e internacionalmente las entidades impulsadas por el Banco Mundial<sup>61</sup>).

Sin embargo, debido a las críticas constantes que se le han realizado al equipo de reforma y en particular a la Directora Nacional de Programas Curriculares - Diana Obregón-, por no haber tenido en cuenta el trabajo de su antecesora en el cargo, que los reformadores han optado por intentar “pegar con babas y frases”, el proceso de autoevaluación adelantado por la administración Moncayo con la reforma académica impuesta en lo corrido de la administración Palacios-Fayad.

### **2.3.1 Espejismo argumentativo: La supuesta relación entre la autoevaluación y la reforma.**

Se dice una mentira que se creen y buscan hacérsela creer, cuando sostienen que para diseñar las propuestas de reforma se tuvieron en cuenta los documentos de auto y heteroevaluación realizados por pares internacionales, durante la administración Moncayo. Por el contrario, la universidad se acogió a las lógicas reduccionistas del Ministerio de Educación en materia de acreditación, evaluación y reforma de la educación superior pública colombiana, como se pudo observar en el aparte anterior.

Por lo tanto, si se llegara a citar algún aparte de los documentos de las auto y heteroevaluaciones, sólo sería para funcionalizarlos a una lógica ajena al contenido material que los sustentaba en su globalidad, en el momento en el que fueron escritos. Debido a esto, los intentos desesperados que hizo Diana Obregón en el artículo “Antecedentes de la reforma académica”, para relacionar la Serie de documentos N°3 (Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la Universidad Nacional de Colombia) con el proceso de evaluación curricular iniciado en 2002<sup>62</sup>, es un verdadero espejismo

---

<sup>58</sup> Ibid. pág. 10.

<sup>59</sup> Véase al respecto: PALACIOS ROZO Marco. Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia. Documento para la discusión en Claustros y Colegiaturas. Bogotá. 2003. Pág. 30.

<sup>60</sup> Las siglas significan Comisión Nacional de Aseguramiento de la Educación Superior.

<sup>61</sup> Marco Palacios afirma lo siguiente al respecto: “Hay conciencia de la necesidad de acreditación internacional, y los grandes organismos de financiamiento –como el Banco Mundial- trabajan en la creación de sistemas de acreditación en dos frentes: para toda una región, como América Latina, o para el mundo en un campo específico: por ejemplo las matemáticas. Por ahora se cuenta en algunas zonas del mundo con redes de acreditación voluntaria”. PALACIOS Marco. (2003). Pág. 28.

<sup>62</sup> En dicho documento se afirma que: “Con base en las autoevaluaciones, la DNPC elaboró el trabajo *Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la Universidad Nacional de Colombia*, en Septiembre de 2003, bajo la dirección del profesor Víctor Manuel Gómez. Este trabajo es una síntesis crítica de 38 documentos de autoevaluación y 20 documentos de evaluación externa de programas de pregrado de

argumentativo, con el que se pretende dotar de coherencia y respaldo a un escrito que sustenta la necesidad de limitar el pregrado, para así reducir las tasas de deserción, repitencia y permanencia en la universidad.

De hecho, si se analiza con detalle el mencionado documento N°3 de las publicaciones de la Dirección Nacional de Programas Curriculares, se puede observar que, tan sólo se cita un documento de las autoevaluaciones titulado "Cursos: profesores y estudiantes evalúan, Julio de 2002, p. 9", para decir que los mecanismos de evaluación docentes implementados hasta entonces no funcionan. Además, en dicho trabajo, se toman en cuenta unas pocas cifras particulares de algunos programas curriculares (que no se escogen de manera sistemática y varían según las necesidades del escrito). Es claro entonces, que no existe ninguna relación entre uno y otro diagnóstico, proceso y propuesta de universidad.

Más grave aun, es que se hayan omitido de manera deliberada e intencional, los aspectos positivos que se observaron en los pregrados en los documentos de auto y heteroevaluación –que no fueron pocos- y sólo se rescaten los aspectos negativos<sup>63</sup>, con la finalidad práctica de legitimar un proceso de reducción y simplificación de los programas de estudio. En conclusión, lo que se quiere es sustentar una reforma académica, sobre la base de una parte de la totalidad de la información con que se cuenta.

Por esta razón, el Considerando cuatro del DES-ACUERDO 037 de 2005 falta a la verdad, cuando establece que: "la Universidad Nacional de Colombia estudió los resultados del proceso de autoevaluación y evaluación externa para proponer una reforma curricular de sus programas"<sup>64</sup>.

### **III EQUIDAD:**

#### **3.1 Bienestar universitario:**

En la Universidad Nacional se ha potenciado un imaginario de bienestar universitario, en el que los componentes académicos, ambientales y recreativos se han reivindicado como los aspectos fundamentales que tiene que atender nuestra institución para garantizar la equidad. Lo anterior, ha

---

diferentes áreas de conocimiento". Tomado de: Serie de documentos de trabajo N° 5. Reforma Académica ¿En qué va el debate? Junio de 2005. Pág. 59.

<sup>63</sup> En un aparte del documento "Antecedentes de la reforma académica" encabezado: QUÉ DICEN LOS DOCUMENTOS DE AUTOEVALUACIÓN EXTERNA, se mencionan únicamente los aspectos negativos que se diagnosticaron en los procesos de autoevaluación y heteroevaluación de buena parte de los programas curriculares. (Véase. Serie de documentos de trabajo N° 5. (2005). Pág. 58). Por consiguiente, sería bueno recordarle a Diana Obregón que: UNA VERDAD A MEDIAS ES LA PEOR DE LAS MENTIRAS.

<sup>64</sup> ACUERDO NÚMERO 037 de 2005. (Acta 19 del 13 de septiembre de 2005). "Por el cual se definen y reglamentan los programas curriculares de pregrado y de postgrado que ofrece la Universidad Nacional de Colombia". Pág. 1.

posibilitado un marco de sentido propicio, para que desde la primera rectoría de Marco Palacios en 1984, se hayan desmontado, focalizado o restringido los programas que se diseñaban de manera específica, en aras de garantizar unas condiciones materiales apropiadas para que todos los que ingresan a la UN, pudieran desempeñarse en condiciones adecuadas para la vida la universitaria.

De esta manera, abstracciones generales como la necesidad de “crear ambientes apropiados para el desarrollo académico”<sup>65</sup>, han sido tenidas más en cuenta institucionalmente, que aquellos problemas concretos que afectan las tasas de deserción, repitencia y graduación como son los condicionantes materiales que inciden en el desempeño académico: Falta de dinero para pagar los costos de matrícula, el arriendo, la comida, el transporte, las fotocopias, etc.

Al suponer que los estudiantes no tienen un sistema de necesidades vitales que deben ser satisfechas de manera efectiva, o por el contrario, al considerar que la mayoría de los estudiantes tienen como resolver su sistema de necesidades, han focalizado los programas de promoción socioeconómica hacia una minoría –a la que no subsidian: solamente le prestan-, negando de esta manera, la “universalización” del bienestar material al conjunto del estudiantado, contrario a la lógica que animaba las políticas del bienestar universitario antes de 1984, cuando por ejemplo, existían cafeterías y todos los estudiantes de provincia podían hacer uso de las residencias universitarias<sup>66</sup>.

El problema, por lo tanto, no es que exista un concepto ampliado del bienestar universitario (académico, ambiental, recreativo y material), de hecho, es

---

<sup>65</sup> Véase al respecto: PALACIOS ROZO Marco. Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional de Colombia. Documento para la discusión en Claustros y Colegiaturas. Bogotá. 2003. Págs. 18 y 19 y, PALACIOS ROZO Marco. Plan Global de Desarrollo 2004-2006. (Versión Preliminar). Universidad Nacional de Colombia. Pág. 47.

<sup>66</sup> En el documento N° 7 de la Serie de Trabajos publicados por la DNPC, elaborado por Andrés Guhl y titulado ¿qué tan nacional es la Universidad Nacional de Colombia?, se pueden observar los vicios y límites que tiene la monodisciplinaria -que tanto cuestionan los reformadores pero son los primeros en reproducir- para resolver preguntas científicas o analíticas de manera compleja e interrelacionada. Este estudio, al ser una simple geografía de las admisiones, aunque revela cuáles son los municipios y zonas que se encuentran excluidas o parcialmente excluidas de la universidad, está imposibilitado por su alcance restringido para resolver ¿qué tan nacional es la Universidad de Colombia?, si quisiéramos observar la composición socioeconómica de esos estudiantes de provincia que terminan siendo admitidos en la universidad.

Por lo tanto, debido a la respuesta parcial que se hace de una pregunta compleja, se obvian las necesidades de Bienestar Universitario (residencia y alimentación) que existen para todos aquellos estudiantes que se desplazan desde su lugar de origen, al mismo tiempo que, por este desconocimiento de la problemática social existente, estamos imposibilitados para observar hasta qué punto, buena parte de los estudiantes de provincia que se forman en los “centros” de la producción del conocimiento nacional, provienen de familias “acomodadas” que pueden pagar la manutención del admitido (aunque también, habría que mirar los casos de los estudiantes que provienen de nuestras extintas “clases medias”, y pasan muchas necesidades o tienen que convertirse en ese “estudiante trabajador”, con el que se legitiman los reformadores para disminuir los planes de estudio en la universidad). Así, la pregunta ¿qué tan nacional es la Universidad Nacional de Colombia? se hace mucho más problemática, porque además de tener que atender y resolver la exclusión geográfica institucionalmente, encontramos que debemos hacer lo mismo con la exclusión de tipo social.

fundamental que en todos estos frentes se mejoren las condiciones institucionales, para así potenciar la calidad de vida en una multiplicidad de escenarios que se relacionan entre sí permanentemente. Lo contradictorio realmente, es que se haya simplificado y casi desmantelado el bienestar universitario durante los últimos veinte años, a partir de la utilización de este concepto. Por consiguiente, lo que nosotros proclamamos, como diría Kropotkin: "es el derecho al bienestar, el bienestar para todos".

### **3.1.1 Algunas consideraciones breves. Medidas que afectan el bienestar:**

Una vez que ya ha sido aclarado de manera general, de qué hablamos cuando hablamos de bienestar, es preciso señalar algunas disposiciones adoptadas por la actual administración, que están en contraposición con la necesidad de generar "ambientes adecuados" para garantizar el buen desarrollo de la vida universitaria.

Como primera medida, el desmonte parcial del programa de salud estudiantil, así como, la forma en que fue privatizado de alguna manera este servicio, con la aparición de empresas nacionales y multinacionales que ofrecen un Seguro de accidentes (que cubre simplemente la atención prioritaria por una suma no mayor a \$2.500.000 pesos, cuando antes la universidad cubría hasta el 70% de un tratamiento u operación de alto costo), es un aspecto fundamental que no hay que dejar de mencionar, porque afecta directamente la calidad de nuestro Bienestar universitario.

A su vez, el aumento significativo que se ha producido en las matrículas (especialmente en las que tienen un PBM<sup>67</sup> bajo) debido al cobro de este Seguro de accidentes (que ha oscilado entre los \$6.428 y los \$7.900), aunado a que ahora los recibos de pago hay que cancelarlos antes de que se inicie el semestre (es decir, antes de poder recibir el préstamo beca), y que los tiempos para pago extemporáneo se redujeron en un 50% (de un mes a sólo quince días), son todas medidas que perjudican el bienestar de los estudiantes pobres que se encuentran en la universidad.

Por último, el aumento generalizado en los costos de transacción internos (trámites, formularios, certificados y cancelaciones), así como también, la centralización administrativa que se está produciendo en el tránsito de una burocracia "real" a una "virtual" (de las oficinas de notas y las direcciones de departamento al "todopoderoso" SIA -que está en todas partes pero en ningún lugar-), son factores que han puesto en riesgo la equidad, tranquilidad y "buen vivir" del estamento estudiantil.

---

<sup>67</sup> PBM es Puntaje Básico de Matrícula.

### **3.2 Composición del ingreso a la UN <sup>68</sup>:**

En los procesos de selección y promoción de los estudiantes pertenecientes a los sectores con mayor grado de pobreza a lo largo de su ciclo educativo, se puede observar la exclusión sistemática potenciada por el establecimiento y evidenciada en una cadena de factores interrelacionados entre sí.

Las altas tasas de deserción de los sectores populares en la educación básica y media, la desprotección estatal que existe en los dos últimos grados de escolaridad en la Secundaria, y la decisión de mejorar las tasas de cobertura a partir de la reducción de la integralidad en la formación impartida por los planteles oficiales (en los que se suprimieron las asignaturas de Arte, Música y Educación Física), son todos elementos que ayudan a “seleccionar” de una manera condicionada, quienes y quienes no deben acceder a las universidades públicas y privadas del país.

De la misma manera, los altos costos de la educación superior, así como también, la financiación precaria de las universidades públicas por parte del Estado<sup>69</sup>, hacen todavía más difíciles las condiciones para que los estudiantes provenientes de los sectores populares, puedan ingresar y matricularse en una universidad<sup>70</sup>. Más aun, cuando son las mismas universidades públicas en los últimos años, quienes han impedido que muchos jóvenes de extracción humilde compitan siquiera por un cupo, debido a los altos costos que tienen en la actualidad los exámenes de admisión.

Analizar la composición del ingreso a la universidad teniendo en cuenta la clasificación que se hace por estratos socioeconómicos<sup>71</sup>, así como también, observar cómo afecta o no nuestro examen de admisión las posibilidades de construir una universidad verdaderamente Nacional: Pública, Pluriclasista y Multicultural, es una tarea que debemos realizar si lo que pretendemos es que en nuestra institución se propicien de manera efectiva condiciones para la construcción de equidad.

---

<sup>68</sup> Algunos extractos de este aparte, fueron sacados de un texto titulado “Educación y exclusión como forma de control”, que presenté en el Seminario “La Autoevaluación: una estrategia de mejoramiento académico” el día 29 de Enero de 2003, en la mesa de trabajo de Ciencias Humanas en el tema Calidad, pertinencia y equidad.

<sup>69</sup> Para ampliar la cobertura en las universidades públicas sin poner en riesgo la calidad educativa, la único que puede hacerse, es aumentar el presupuesto que se destina a la Educación Superior en el país.

<sup>70</sup> En Colombia por ejemplo, para 1997 “se matriculó a la educación superior un 99% del quintil 5, frente a un 18% del quintil tres y un 3.6% del quintil 1”. (Universidad Nacional de Colombia. Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2000. Revista de la oficina de planeación No. 4. Pág. 136).

<sup>71</sup> Debido la información que maneja la universidad con respecto a los factores de inclusión y permanencia en el claustro, se ha tenido que recurrir a la categoría estrato en su acepción estructural, lo cual, aunque importante como recurso de acceso a una relación condicionante, es totalmente parcial y homogenizante, ya que no toma en cuenta los referentes culturales específicos de los diferentes sectores sociales partícipes en contextos concretos (como serían los distintos tipos de campesinos, indígenas o comunidades afrocolombianas, sólo por mencionar algunos casos).

### 3.2.1 La Universidad Nacional de Colombia y el examen de admisión:

El examen de ingreso a la Universidad Nacional, es una clara muestra de una de las fases que constituyen el sistema de exclusión diseñado por el modelo educativo de nuestro país, para reproducir las asimetrías socialmente instituidas y reafirmar el carácter elitista de la educación colombiana.

Como primera medida, esta prueba tiene un costo en la actualidad de \$54.000, por lo que, por razones obvias, no todos los "ciudadanos" que obtienen su título de bachiller, pueden siquiera competir por ingresar a la universidad de los colombianos. Si se observan las variaciones en los costos del examen de admisión a la Universidad Nacional de Colombia durante los últimos veinte años, obtenemos los siguientes datos:

#### VALOR DEL FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN A CARRERAS DE PREGRADO

Año	Semestre	Costo del examen
1985	I	\$ 1.500
1985	II	\$ 1.500
1986	I	\$ 3.000
1986	II	\$ 3.000
1987	I	\$ 3.600
1987	II	\$ 4.000
1988	I	\$ 4.500
1988	II	\$ 5.300
1989	I	\$ 5.800
1989	II	\$ 6.400
1990	I	\$ 7.100
1990	II	\$ 7.100
1991	I	\$ 7.100
1991	II	\$ 7.500
1992	I	\$ 7.500 <sup>72</sup> y \$ 9.500 <sup>73</sup>
1992	II	\$ 9.500
1993	I	\$ 12.000
1993	II	\$ 12.000
1994	I	\$ 14.000
1994	II	\$ 14.000
1995	I	\$ 15.000
1995	II	\$ 15.000

<sup>72</sup> Para estudiantes o egresados de colegio privado que se inscribieran a una Disciplina, y para estudiantes o egresados de colegio oficial colombiano o validantes del ICFES, en cualquier tipo de carrera.

<sup>73</sup> Para estudiantes o egresados de colegio privado que se inscribieran a una Profesión.

1996	I	\$ 18.000
1996	II	\$ 18.000
1997	I	\$ 18.000
1997	II	\$ 23.000
1998	I	\$ 23.000
1998	II	\$ 27.000
1999	I	\$ 27.000
1999	II	\$ 31.000
2000	I	\$ 31.000
2000	II	\$ 31.000
2001	I	\$ 38.000
2001	II	\$ 41.000
2002	I	\$ 41.000
2002	II	\$ 41.000
2003	I	\$ 41.000
2003	II	\$ 44.000
2004	I	\$ 33.000
2004	II	\$ 35.000
2005	I	\$ 47.000
2005	II	\$ 50.000
2006	I	\$ 50.000
2006	II	\$ 54.000

Fuente: Dirección Nacional de

Admisiones

Nótese como, el costo del Examen de Admisión a la Universidad Nacional se ha incrementado en un **3.500%** durante las últimas dos décadas<sup>74</sup>. Lo anterior, además de ser preocupante, muestra como en efecto, se ha diseñado sistemáticamente un mecanismo de filtro por parte de la institución hacia los sectores marginados y excluidos de nuestro país, para así evitar, que buena parte de éstos, puedan aspirar a competir por un cupo.

A su vez, durante los veintiún años que se tuvieron en cuenta aquí, se puede observar que, sólo al final de la segunda administración de Víctor Manuel Moncayo, hubo una disminución en el valor del formulario de inscripción (pasando de \$44.000 a \$33.000), lo cual demuestra, que institucionalmente se comprendió en un momento dado, que los costos de la prueba potenciaban la exclusión de buena parte del tejido social colombiano a la Universidad<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Si dijéramos por ejemplo, que el salario mínimo en Colombia se ha incrementado en un promedio del 20% anual, durante los últimos 21 años (lo cual no es cierto y es una cifra más que optimista), tendríamos que, de 1985 al 2006 este tipo de salario se habría incrementado apenas en un 420%.

<sup>75</sup> Aunque aun así, los \$33.000 que seguía costando la prueba, hacían de ella un mecanismo de exclusión y selección condicionada de aspirantes a la UN.

Sin embargo, desde el comienzo de la rectoría de Marco Palacios, se desconoció el cambio ocurrido en los semestres anteriores, y se incrementó nuevamente de manera significativa el costo del Examen de Admisión. Si la consigna de la actual administración era que la UN debía ser una universidad de élite: ¿cómo no iban a empezar por revertir procesos que buscaran garantizar de alguna manera, la participación de los sectores populares en la mejor y más grande universidad del país?.

Un segundo factor que es de vital importancia para entender este fenómeno, son los contenidos evaluados por esta prueba en particular. El examen de admisión de la Universidad Nacional, cuantifica simplemente la cantidad del capital cultural del individuo en su proceso de formación académica, lo cual, le facilita el acceso principalmente a los estratos altos, ya que la mayoría de colegios que se encuentran en el rango de superior y muy superior son de carácter privado<sup>76</sup>.

Por su parte, los grados de escolaridad del grupo familiar se erigen en una variable que incide en la capacidad de obtener resultados por parte de los estudiantes en las diferentes etapas del ciclo educativo. Por lo tanto, es un hecho que este factor está condicionando negativamente especialmente a los estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos más bajos (es innegable la relación directa que existe entre el nivel socioeconómico y el grado de escolaridad, aunque se pueden presentar variantes excepcionales), ya que, estos sujetos se encuentran en desigualdad de condiciones objetivas para acceder con igualdad de participación real por un cupo, toda vez que, el capital cultural heredado<sup>77</sup> está potenciando a unos y condenando a muchos otros.

Por ejemplo, el examen de Estado de 1996<sup>78</sup> puede servir como instrumento para entender lo anteriormente expuesto. Según el grado en el nivel educativo de los padres los puntos obtenidos por los estudiantes fueron: Cuando los padres sólo tenían educación preescolar, la media entre los hombres y mujeres fue de 232,32; cuando los padres tenían cursada la básica primaria la media fue de 238,35, cuando habían cursado la básica secundaria fue de 246.67, cuando habían cursado la media vocacional (10° y 11°) fue de 263.25, cuando habían estudiado en algún instituto tecnológico o técnico fue de 268.85. Por su parte, los estudiantes de quienes sus padres habían cursado

---

<sup>76</sup> En la Universidad Nacional de Colombia por ejemplo, en el año 2001, el 24.48% de los estudiantes que se presentaron de los colegios que se encontraban en el rango de muy superior ingresaron a la Universidad, (en este año tan sólo siete colegios públicos se encontraban en este rango a nivel nacional), mientras que, de los estudiantes provenientes de instituciones que se encontraban en el rango Alto sólo accedieron el 8.39%, del Medio 7.07%, del Bajo el 6.67% y del inferior el 3.92%, (cabe recordar, que la mayoría de los colegios públicos y privados que tenían un costo inferior en su matrícula, se encontraban en estos últimos rangos). Véase al respecto: Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, Revista de la oficina nacional de planeación Ns. 5-6. de 2001 Pag. 40.

<sup>77</sup> Gabriel Misas lo define como la cantidad de estudios realizados por los padres de un estudiante.

<sup>78</sup> Correspondiente a la antigua forma de evaluación donde se establecía una calificación de 100 a 400 puntos.

carreras universitarias la media fue de 280.5, y cuando los padres tenían algún tipo de estudio de postgrado la media se encontraba en 296.65<sup>79</sup>.

Por consiguiente, si se toman en cuenta las condiciones sociales asimétricas de nuestro entorno social, podemos observar como el examen de ingreso de la Universidad Nacional, está pensado para que los mejores preparados por el sistema educativo, (diseñado y rediseñado para que reproduzca las desigualdades de tipo material en los ámbitos culturales y académicos) sean quienes puedan ingresar a la Universidad de la Nación, sin generar mecanismos de nivelación y bienestar principalmente para el estrato cero y uno, quienes actualmente no tienen una participación significativa en relación con el derecho de aspirar por un cupo en la universidad de "todos".

Cabe aclarar, que no se está pretendiendo con esto, que sea la Universidad quien solucione por sí misma, todas las trabas que se le presentan a los sectores populares y marginados durante las etapas sucesivas que conforman el ciclo educativo: Sería un absurdo pretender esto. No obstante, la universidad no puede seguir siendo ese ente pasivo, que reproduce acríticamente las injusticias sociales en sus modelos de selección y búsqueda de la "excelencia" (siempre condicionada como hemos visto, por el medio donde se produce y reproduce de manera selecta y escasa).

## **6. ¿Y donde están los estratos cero y uno?**

Las mediciones estadísticas que hace la Universidad Nacional de Colombia del perfil socioeconómico de los estudiantes que son admitidos para un cupo, se hacen con base en los datos consignados en los formularios de matrícula. Esto las hace una fuente poco confiable ya que, al tomar como base de estudio unas cifras que son el determinante del costo de la matrícula del estudiante, éstas siempre van a tender a la baja. Es por esto, que los balances de la Oficina de Planeación de la Universidad muestran cifras tan apreciables en el acceso del estrato dos y en parte el tres, porque es indiscutible que el PBM (Puntaje Básico de Matrícula) varía considerablemente dependiendo el lugar de residencia que el admitido consigne en el examen<sup>80</sup>.

A pesar de esto, y sabiendo de antemano las limitaciones de las cifras en lo relacionado con la composición del perfil socioeconómico de los estudiantes de la Universidad Nacional; para el siguiente punto se van a establecer como ciertos los datos construidos y manejados por la Oficina de Planeación universitaria<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Fuente: ICFES.

<sup>80</sup> El lugar de residencia tiene una ponderancia del 30% en el costo de la matrícula.

<sup>81</sup> Es dudoso creer por ejemplo, que el 31,67% de los estudiantes matriculados en la sede de Bogotá en el año 2004, sean de estrato 2. Sin embargo, para el propósito de esta investigación se va tomar como válida esta cifra.

Sin embargo, hay que decir que este despacho no cuenta con una información sistemáticamente consolidada en relación con la composición del ingreso de los estudiantes matriculados por primera vez en la universidad. Si tenemos en cuenta que, durante los años 2001-2005 tan sólo se manejan los datos correspondientes a los Semestres I y II del año 2004<sup>82</sup>, es evidente que no ha existido un interés en observar de manera continuada este indicador, durante la administración Palacios-Fayad.

No obstante lo anterior (y a que se sabe que un solo año es insuficiente para poder establecer tendencias, variaciones y conclusiones con relación a la composición socioeconómica por estratos en todas las Sedes de la Universidad Nacional), es preciso que se observe lo ocurrido durante estos dos semestres, al menos para llevarnos una idea general de cómo se encuentra estratificada nuestra institución.

Los siguientes cuadros muestran la composición por estratos durante el año 2004 en todas las Sedes de la UN, con relación a los matriculados por primera vez:

#### Primer Semestre de 2004

<b>Sede</b>	<b>Estrato 0</b>	<b>Estrato 1</b>	<b>Estrato 2</b>	<b>Estrato 3</b>	<b>Estrato 4</b>	<b>Estrato 5</b>	<b>Estrato 6</b>	<b>No informa</b>	<b>Total</b>
Bogotá	24	115	789	1308	322	41	10	2	2611
Medellín	1	58	426	559	150	60	10	0	1264
Manizales	0	36	141	249	86	16	29	3	560
Palmira	3	43	138	84	9	4	0	1	282
<b>Total UN</b>	<b>28</b>	<b>252</b>	<b>1494</b>	<b>2200</b>	<b>567</b>	<b>121</b>	<b>49</b>	<b>6</b>	<b>4717</b>

Fuente: Oficina de Planeación

Universitaria

#### Segundo Semestre de 2004

<b>Sede</b>	<b>Estrato 0</b>	<b>Estrato 1</b>	<b>Estrato 2</b>	<b>Estrato 3</b>	<b>Estrato 4</b>	<b>Estrato 5</b>	<b>Estrato 6</b>	<b>No informa</b>	<b>Total</b>
Bogotá	12	133	806	1147	256	52	16	2	2424
Medellín	2	106	480	620	99	39	3	1	1350
Manizal	0	20	143	193	55	18	9	1	439

<sup>82</sup> Al menos eso fue lo que me manifestó Luz Patricia Quintanilla, durante los primeros días de Febrero, cuando solicité dicha información de manera formal en la Oficina Nacional de Planeación de la universidad.

es									
Palmira	0	30	152	75	19	6	2	0	284
<b>Total UN</b>	<b>14</b>	<b>289</b>	<b>1581</b>	<b>2035</b>	<b>429</b>	<b>115</b>	<b>30</b>	<b>4</b>	<b>4497</b>

Fuente: Oficina de Planeación

Universitaria

Total año 2004

<b>Sede</b>	<b>Estrato 0</b>	<b>Estrato 1</b>	<b>Estrato 2</b>	<b>Estrato 3</b>	<b>Estrato 4</b>	<b>Estrato 5</b>	<b>Estrato 6</b>	<b>No informa</b>	<b>Total</b>
Bogotá	36	248	1595	2455	578	93	26	4	5035
Medellín	3	164	906	1179	249	99	13	1	2614
Manizales	0	56	284	442	141	34	38	4	999
Palmira	3	73	290	159	28	10	2	1	566
<b>Total UN</b>	<b>42</b>	<b>541</b>	<b>3075</b>	<b>4235</b>	<b>996</b>	<b>236</b>	<b>79</b>	<b>10</b>	<b>9214</b>

Fuente: Oficina de Planeación

Universitaria

Como se puede observar, el promedio de los estudiantes admitidos en la Universidad Nacional de Colombia que provienen del estrato cero (0,45%) y uno (5,87%) en el año 2004, fue tan sólo del 6,32%. Esta cifra es un reflejo de las condiciones reales que deben afrontar los estudiantes de más bajos recursos para acceder a una educación de calidad. La Universidad disfraza esta situación evidente, cuando relaciona a los estratos cero (0) y uno (1) con el dos (2)<sup>83</sup>, para generar así, un efecto político en el que se invisibiliza la exclusión que en la práctica viven estos dos estratos.

Así, quienes defienden el concepto de una universidad pluriétnica y pluriclasista, donde todas las clases y sectores culturales deben participar activamente en la construcción de academia, pretenden hacernos creer que la competencia salvaje y desmedida es la solución para poder solucionar esta emergencia. Sin embargo, está demostrado que a menos que la universidad no se preocupe por generar alternativas y medios para que todos los estratos puedan acceder en forma representativa a la Universidad, este sueño nada más va poder ser sustentado en la realidad artificial de las cifras descontextualizadas.

<sup>83</sup> Véase al respecto: Serie de trabajos Número 1: La reforma académica que requiere la Universidad Nacional de Colombia. Rectoría. Bogotá. 2004. Pág. 37, y ¿Qué estratos ingresan a la UN?. En: Carta Universitaria. Número 12. Enero de 2006. Pág. 15.

En conclusión, los estratos cero y uno no tienen una participación significativa en la Universidad Nacional de Colombia, ya que esta capa significativa de la sociedad es necesitada por el modelo para que desarrolle las labores manuales y de fuerza en la relación que la demanda de trabajo ha destinado para ellos (mientras que para nosotros [“los elegidos”] el sistema nos destina las labores académicas, intelectuales, investigativas y tecnológicas, que son el presupuesto básico para el “desarrollo” de nuestros pueblos).

### **6.1 Relación universidad-ingreso-tejido social:**

Un último aspecto que atañe a la inequidad en el ingreso a la universidad, se evidencia en el “olvido” institucional de la composición del tejido socio-económico del país y su relación con la universidad, (caso que no ocurre con otras variables, como por ejemplo la de género).

Al respecto de la relación entre ingreso-género-equidad, la actual administración afirma:

“El promedio de mujeres admitidas en los últimos 4 años es de 37% del total. Si se toman como referencia las estadísticas del DANE la población femenina en Colombia corresponde al 51% del total, y la población femenina entre 15 – 24 años (rango de edad para ingreso a la Universidad) es de 49%. En consecuencia, se debería ahondar en las causas de manera que se pudieran contrarrestar los factores que inciden sobre estas. La Universidad debe establecer estrategias que permitan una mayor equidad de género en la admisión de la Universidad que corresponda con la población del país como con la situación social que caracteriza las mujeres colombianas”<sup>84</sup>.

Si se hiciera un análisis similar al presentado por Marco Palacios, pero esta vez relacionando las variables ingreso-pobreza-equidad, donde se estableciera que en los últimos 4 años menos del 10% de los estudiantes provenientes del estrato cero y uno han sido admitidos, y tomáramos en cuenta que, según el DANE más del 50% de la población colombiana se encuentra por debajo de la línea de pobreza, es claro que la universidad debería ahondar las causas que producen estos altos grados de exclusión, para así establecer estrategias que permitan una mayor equidad social en la admisión de la universidad, (que corresponda con la situación del país así como con la situación social que caracteriza a los pobres colombianos). Por lo tanto, **es la radicalización de la equidad social, cultural y de género, -tanto en el pregrado como en el postgrado-, lo que debemos pretender quienes luchamos para que nuestra Universidad sea verdaderamente NACIONAL.**

---

<sup>84</sup> PALACIOS Marco. Plan Global de Desarrollo 2004-2006 (Versión preliminar). Universidad Nacional de Colombia. Pág. 21. Bogotá D.C., Mayo 4 del 2004.

