

Problemáticas comunes de los alumnos y docentes mexicanos y colombianos: Presente y futuro de sus Sistemas Escolares Superiores

*Common problems of mexican and colombian
students and teachers: Present and future
of their Higher Education Systems*

*Problemáticas comuns dos alunos e professores
mexicanos e colombianos: Presente e futuro
de seus Sistemas Escolares Superiores*

Oscar Jiménez Velázquez¹

¹ jimvel15@hotmail.com Secretaria de Marina (SEMAR)

Resumen

En la presente reflexión se efectúa un análisis actual (periodo 2011-2021) de las problemáticas educativas comunes entre México y Colombia, con un enfoque hacia la Educación Media Superior (EMS) y la Educación Superior (ES). Ambos países pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por lo cual han intentado implementar las propuestas de este organismo para modernizar sus sistemas escolares. Por lo tanto, en este trabajo se trata de identificar aquellos problemas educativos pendientes que comprometen tanto el presente como el futuro de estas naciones latinoamericanas. A partir de una investigación de documentos y estudios acreditados, se reconoció que una de las problemáticas compartidas es la referente a las zonas rurales de México y Colombia (60 % y 80 %, respectivamente), las cuales presentan las mayores condiciones de pobreza y marginación, las escuelas peor equipadas, los docentes menos capacitados, así como los obstáculos socioeconómicos más notables. Ello se debe, en gran parte, a que las políticas educativas públicas se han centralizado en las principales ciudades, sobre todo en los sectores de clases media y alta. Con respecto a las diferencias entre ambas naciones, radican en dos aspectos particulares: 1) la promoción de sistemas institucionalizados de calidad educativa, donde destacan los exámenes a nivel superior en Colombia, que no ha podido consolidarse en México debido a diversas causas políticas y económicas; y 2) el notable crecimiento de la educación privada en EMS y ES en México, el cual ha permitido que muchos estudiantes puedan continuar su trayectoria académica, pero no con la calidad educativa necesaria, además de que ha llevado a una disminución notable en la inversión estatal en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas.

Palabras claves:

Educación Media Superior, Educación Superior, México, Colombia, políticas públicas educativas.

Abstract

In this reflection, a current analysis (period 2011-2021) of the common education problems between Mexico and Colombia is carried out, with a focus on Higher Secondary Education (HSE) and Higher Education (HE). Both countries belong to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), for which they have tried to implement the proposals of this body to modernize their school systems. Therefore, this work tries to identify those pending education problems to comprise both the present and the future of these Latin American nations. From an investigation of accredited documents and studies, it was recognized that one of the shared problem is that referring to the rural areas of Mexico and Colombia (60 % and 8 % respectively) which present the greatest conditions of poverty and marginalization, the worst equipped schools, the least qualified teachers as well as the most notable socio-economic obstacles. This is due, in large part, to the fact that public education policies have been centralized in the main cities, especially in the middle and upper-class sectors. Regarding the differences between both countries they lie in two particular aspects: 1. The promotion of institutionalized education quality systems, where the higher-level exams in Colombia stands out, which hasn't been able to consolidate in Mexico due to various economic and political causes. 2. The remarkable growth of private schools in HSE and HE in Mexico, which has allowed many students to continue their academic career, but not with the necessary education quality; in addition to leading to a remarkable decrease in investment state in Public Higher Education Institutions (HEI).

Key words:

higher education (HE), Higher Secondary Education (HSE), Mexico, Colombia, educational public policies.

Resumo

Nesta reflexão, é feita uma análise atual (período de 2011 a 2021) das problemáticas educacionais comuns entre o México e a Colômbia, com foco no Ensino Médio (EMS) e no Ensino Superior (ES). Ambos os países fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e, portanto, têm tentado implementar as propostas desse organismo para modernizar seus sistemas educacionais. Portanto, neste trabalho, tenta-se identificar os problemas educacionais pendentes que comprometem tanto o presente quanto o futuro dessas nações latino-americanas. A partir de uma investigação de documentos e estudos credenciados, reconheceu-se que uma das problemáticas compartilhadas é relativa às áreas rurais do México e da Colômbia (60% e 80%, respectivamente), que apresentam as maiores condições de pobreza e marginalização, as escolas menos equipadas, os professores menos capacitados e os obstáculos socioeconômicos mais evidentes. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que as políticas educacionais públicas se concentraram nas principais cidades, especialmente nos setores de classe média e alta. Quanto às diferenças entre os dois países, estas residem em dois aspectos particulares: 1) a promoção de sistemas institucionalizados de qualidade educacional, destacando-se os exames de nível superior na Colômbia, que não conseguiram se consolidar no México devido a várias causas políticas e econômicas; e 2) o notável crescimento da educação privada no EMS e no ES no México, o que tem permitido a muitos estudantes continuarem sua trajetória acadêmica, mas não com a qualidade educacional necessária, além de ter levado a uma diminuição notável no investimento estatal nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

Palavras-chave:

Ensino Médio, Ensino Superior, México, Colômbia, políticas públicas educacionais.

Introducción

La problemática que motivó la presente revisión se centra en reconocer los conflictos pendientes de resolución que comparten los sistemas educativos de México y Colombia tanto en Educación Media Superior (EMS) y en la Educación Superior (ES), los cuales van desde aspectos generales del entorno social - económico, como la pobreza y las diversas formas de discriminación; pasando por rubros más específicos, como la infraestructura y los recursos educativos, la oferta educativa, la permanencia escolar y la capacitación magisterial; hasta llegar a situaciones muy particulares, como las escasas oportunidades para estudiantes de ciertas comunidades marginadas o pertenecientes a grupos vulnerables.

Con respecto a los criterios de organización del presente documento, en primer lugar, se abordan las circunstancias contextuales existentes en ambas naciones durante el periodo 2011-2021, para posteriormente entrar a detalle en las condiciones básicas de sus sistemas de EMS y ES. Tras ello, se hace hincapié en la situación laboral y académica de los docentes, vinculándola a la exigencia de una mayor calidad educativa, para finalmente abordar las principales complicaciones psico-sociales que viven los alumnos para poder dar seguimiento a sus estudios.

Desarrollo: problemáticas en común de los sistemas de EMS y ES de México y Colombia en el periodo 2011 – 2021

Uno de los aspectos donde existe una mayor similitud en ambos países es el referente a la estructura de sus Sistemas Escolares Superiores (SES) –concepto que engloba tanto a las instituciones educativas públicas como privadas, en EMS y ES–. Su organización y la duración de sus niveles académicos son muy similares (pueden verse en la Tabla 1).

Tabla 1

México	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Educación técnica superior: 2 años • Licenciatura: 4 a 5 años • Maestría: 2 años • Doctorado: 3 a 5 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación técnica profesional: 1 a 3 años • Educación tecnológica: 1 a 5 años • Educación universitaria: 1 a 5 años • Educación avanzada/de posgrado: 1 a 3 años • Doctorado: 4 a 5 años

Duración de planes de estudio de los SES mexicano y colombiano

Fuente: uPlanner (2016).

Puede notarse que los planes de estudio colombianos tienden a contar con una mayor duración, lo que se explica debido a la tendencia en México a acortar el tiempo de carreras y posgrados para favorecer la terminación y la graduación².

En el caso mexicano, según las cifras del INEGI (2020a), a partir de su total poblacional de 126 millones de habitantes, se calcula que casi 11 millones de jóvenes están entre los 15 y 19 años, segmento de la EMS, en tanto que 10 millones y medio de personas se encuentran entre los 20 y 24 años, segmento identificado con la ES.

Por su parte, Colombia – que cuenta con una población total de casi 50,4 millones de habitantes – ha alcanzado una matrícula de 9.03 millones de estudiantes en todos los niveles, la cual se ha venido caracterizando en las últimas décadas por contar con mejores condiciones académicas, aunque con una mayor vulnerabilidad en el campo económico y un número superior de estudiantes con mayor edad, como describe el Ministerio de Educación Colombiano (MEC, 2020a).

Tanto en México como en Colombia, el SES se divide por el carácter académico de sus instituciones, existiendo bachilleratos generales, tecnológicos y técnicos superiores (EMS), así como

2 De hecho, es cada vez más común encontrar planes de licenciatura a 3 años, de maestría en año y medio, y de doctorado en dos años (SEP, 2019).

universidades, tecnológicos, institutos técnico-profesionales e institutos universitarios (ES), así como por su tipo de formación (profesional, tecnológica y técnica- profesional)³ (MEC, 2020b). No obstante, una diferencia a considerar es que la Ley General de Educación en México distingue otros tipos de bachillerato, como son los Telebachilleratos, los Bachilleratos Interculturales y otras modalidades flexibles, enfocadas en las condiciones socioculturales de ciertas regiones del país (Cámara de Diputados, 2021).

Conviene destacar que la ES en México se ha desarrollado en el marco de un sistema federalizado en constante evolución, donde el gobierno federal ha tomado la iniciativa en la política educativa y el papel de los gobiernos estatales ha sido más limitado que en otros países (SEP, 2021). Por su parte, el sistema de ES colombiano es más complejo, ya que consta de cuatro categorías de IES que ofrecen seis niveles diferentes de cualificación superior. A su vez, sus universidades ofrecen programas que van de pregrado a doctorado; las escuelas tecnológicas ofrecen título universitario, especialización y maestría; y en los institutos técnicos solo se oferta formación técnica profesional⁴ (MEC, 2020b). Con estos datos iniciales, enseguida se describen los mayores problemas en ambos SES.

Problemas derivados de las circunstancias contextuales en torno a los sistemas escolares mexicano y colombiano en EMS y ES. El modelo capitalista neoliberal se extendió en todos los órdenes de desarrollo de ambas naciones a partir de los años 80, razón por la que se abusó de políticas centradas en la productividad y el crecimiento económico, ignorando frecuentemente los contextos regionales y las necesidades existentes en

3 También se les clasifica por tipo de financiamiento – público o privado – de modo que en Colombia se les reconoce como “categoría A” a las estatales y “B” a las particulares, cada una con sus respectivas legislaciones y regulaciones administrativas (MEC, 2020b).

4 Las cifras expuestas por el MEC en 2015 para la ES describían que el 2 % de los planes correspondía a programas doctorales, el 17 % a títulos de maestría, el 25 % a especializaciones, el 35 % a títulos universitarios y el 21 % a títulos no universitarios. Asimismo, las universidades ofrecieron el 67 % de todos los programas, por un 21 % de las instituciones universitarias, el 8 % de las organizaciones tecnológicas y el 4 % de las escuelas técnicas profesionales (MEC, 2015).

las localidades. Así se propagó un sistema económico caracterizado por la exclusión social, la pobreza y la desigualdad tanto en México como en Colombia, lo que detonó en varias crisis de violencia, crimen e ingobernabilidad en los últimos cuarenta años (Macedo, 2015), alejando a muchos jóvenes de las aulas.

Otra cuestión que se vio afectada por las políticas neoliberales fue la inversión en la educación pública. Si bien en el caso del SES colombiano hubo aumentos reales en el gasto gubernamental por estudiante en IES públicas (lo que no sucedió en México), éstos no siguieron el ritmo del crecimiento de la matrícula⁵. De hecho, la OCDE ha resaltado que, si se pretende que las instituciones públicas sigan dependiendo de fondos públicos, se requiere de una inversión gubernamental adicional -con esfuerzos que garanticen la eficiencia- para cumplir los objetivos políticos con respecto a la calidad y la equidad (MEC, 2015; OCDE, 2019; 2021).

En este respecto, conviene mencionar que la asignación de recursos públicos a las IES públicas –tanto en México como en Colombia– no se ha basado en fórmulas y criterios plenamente establecidos, sino en costos históricos y negociaciones. En concreto, se ha remarcado que no existe una relación directa entre el presupuesto que reciben las instituciones educativas con su matrícula, sus actividades o resultados (OCDE, 2019; 2021). Además, en ambos países los SES suelen carecer de transparencia, por lo que suelen ocurrir diferencias injustificadas en el financiamiento por estudiante entre subsistemas y dentro de ellos.

Esta mala planeación llevó a que los dos países pongan en práctica políticas educativas fallidas, con un enfoque centrali-

5 Colombia ha impulsado su línea base en cuanto a tasa de cobertura en 2015 de EMS en alrededor del 70 % y de ES en 49,4%, con una meta nacional a 2030 del 100 % para la primera y del 80 % para la segunda (la cual varios autores reconocen que no se cumplirá, debido a las enormes brechas urbano – rurales que padece) (Ruiz, 2020). En cuanto a México, sus datos de 2015 arrojaron una cobertura del 76 % para la EMS y de 35 % para la ES, con una meta a 2030 de 100 % para la primera y 60 % para la segunda (la cual por cierto tampoco se cumplirá ante la poca inversión educativa y el grave atraso en las condiciones de su SES) (Gobierno de México, 2020).

zado “de arriba hacia abajo”, con poca participación activa de los actores sociales. En este punto, debe mencionarse que desde el año 2000 se ha verificado que los resultados académicos más bajos se ubican en los municipios con altos índices de marginalidad, desempleo y baja calidad de vida (Melo et al., 2017; Rochin, 2021).

Otro punto importante que ha afectado a los SES han sido los conflictos sociales en torno a la defensa de la educación pública y la igualdad de oportunidades en la EMS y ES para todos los alumnos. De hecho, a lo largo de los años, han existido diversas movilizaciones y debates políticos tanto en México como en Colombia en torno a temas torales: financiamiento, cobertura, calidad y gratuidad, entre otros. De tal modo, los estudiantes y los docentes se han agrupado bajo diversas formas de colectivos e instituciones que han desplegado un sinnúmero de acciones de protesta y resistencia para pedir la democratización de las instituciones académicas y evitar que la educación de niveles superiores continúe con un proceso de mercantilización que no ha beneficiado a los grupos más desfavorecidos⁶ (Vommaro, 2020).

Todo lo anterior permite aseverar que, como ha informado la OCDE (2021) en sus últimos informes sobre México y Colombia (2013, 2016 y 2019), aunque sí han aumentado las opciones para que los jóvenes accedan la EMS y ES⁷ -lo que ha resultado en una

6 Una muestra de ello es que muy pocos estudiantes en Colombia avanzan de licenciatura a niveles superiores, aunque sus cifras han venido aumentando desde 2011. De hecho, la cantidad de estudiantes que obtuvieron un título de maestría ascendió de 5,935 en el año ya mencionado, a 10,453 en 2013, en tanto que la cantidad de los que obtuvieron un título de doctorado ascendió de 211 a 329 durante el mismo periodo (MEC, 2015). Este aumento sostenido de la cantidad de estudiantes colombianos que avanzan hacia los posgrados se debe, en buena medida, al incremento del profesorado de ES y sus niveles de cualificación, que aumentó un 40 % entre el 2002 y el 2013, si bien es cierto que el número de estudiantes se incrementó en un 113 % (UNESCO-UIS, 2015).

7 Cabe destacar en este sentido que, según cifras de la OCDE, alrededor del 40 % del total de estudiantes mexicanos en ES están matriculados en universidades públicas federales y estatales, 20 % en diversos tipos de instituciones tecnológicas y otro 35 % en otras

menor tasa de deserción y una mayor tasa de graduación- pero ha habido un lento e insuficiente incremento de la calidad académica para cubrir las necesidades educativas y los retos para el desarrollo de estos países.

Puede señalarse en este punto que, si bien los SES mexicano y colombiano han funcionado en el aspecto administrativo –operativo, en ambos se presenta una notoria concentración de las instituciones de EMS y ES en las principales ciudades, con una carencia de oferta a nivel rural, una descoordinación frecuente entre los subsistemas educativos, dificultades para actualizar los planes y programas de estudio, complicaciones para cambiarse de una escuela a otra, así como obstáculos para certificar oficialmente licenciaturas y posgrados (Ruiz, 2020; Rochin, 2021).

Frente al problema de la concentración de las escuelas de EMS y ES en las ciudades mexicanas y colombianas, es evidente que existen notables carencias y desigualdades en cuanto a la infraestructura educativa a lo largo y ancho de sus accidentados territorios, lo que dificulta que exista una red de Internet funcional y obstaculiza la educación en línea en las zonas rurales (que representan el 80 % en Colombia y el 60 % de México, según cifras de sus respectivos Estados); también coinciden en las frecuentes dificultades para el transporte de los estudiantes, el escaso número de profesores y una muy limitada oferta académica (Rochin, 2021). A lo anterior se suma la pobreza multidimensional, el bajo nivel educativo, la necesidad de trabajar y los conflictos regionales, llevando a que muchos de los estudiantes originarios de comunidades rurales terminen por no inscribirse a las escuelas, o a abandonarlas en un corto tiempo, por lo que no extraña que Colombia tenga un índice de tránsito promedio de EMS a ES de apenas 22 % (Ruiz, 2020). Sobre esta problemática particular, en el estudio de Chalias y Serna (2019) se puntualiza:

IES privadas. Alrededor del 15 % de estudiantes están matriculados en educación a distancia (OCDE, 2019). A su vez, de los 2.180,170 estudiantes colombianos en licenciatura, 3,16 % están en escuelas técnicas profesionales, 26,67 % se encuentran en tecnológicos y 70,17 % en universidades, con una proporción muy similar entre IES públicas y privadas (OCDE, 2016).

Las principales dificultades para acceder a la educación superior están relacionadas con escasos recursos económicos de la población, la baja calidad académica con la que llegan los estudiantes a los espacios universitarios y el bajo interés de la universidad en trabajar el aspecto humano social y motivacional para la permanencia de los estudiantes. (p. 105)

En el mismo reporte se expone que hay una percepción en la sociedad colombiana en torno a que la ES usualmente es cara, inútil y no ayuda a que la gente salga de la pobreza; asimismo, la carencia de políticas públicas educativas dificulta que los estudiantes reconozcan las opciones de acceso a la EMS y ES, por lo que tienden a irse a las filas de la ilegalidad y el desempleo (Chalial y Serna, 2019). Para abordar más a detalle estas circunstancias, se hace un comparativo de las causas más comunes de la deserción estudiantil en México y Colombia hasta 2019 (puede verse en la Tabla 2).

Tabla 2

Factores que provocan la deserción estudiantil en la EMS y ES

Causas	México	Colombia
Presión familiar y complicaciones socioeconómicas	Son notables la falta de comunicación y la violencia entre familiares que debe enfrentar cada estudiante, las cuales lo llevan a la carencia de un objetivo o proyecto de vida. Esto se debe en buena parte a las condiciones de precariedad y desigualdad económica, por lo que no cuenta con los recursos necesarios para sus estudios.	Las familias les exigen a los jóvenes aportar económicamente en sus hogares, lo que los obliga a decidir entre continuar cursando los niveles educativos superiores o buscar un empleo para ayudar con los gastos familiares.

Ilegalidad	El crecimiento del crimen organizado en todas sus ramas, a partir de 2006, sumado a la pobreza de millones de mexicanos, ha provocado que muchos jóvenes se enrolen en actividades ilegales (específicamente, el narcomenudeo), además de que suelen caer en adicciones relacionadas a ellas. Esta aseveración se hace a partir del fracaso de la denominada "Guerra contra el narcotráfico", como la describen autores como Daniel y Zepeda (2015), quienes refieren que esta estrategia solo acentuó la violencia e incrementó las actividades ilícitas de los cárteles mexicanos.	Se ha impulsado en gran medida la cultura del "dinero fácil" a través de la consumación de negocios delictuosos (especialmente el narcomenudeo, la piratería y el contrabando de artículos, entre otros). En el contexto de pobreza y la falta de oportunidades de empleo y educación, los jóvenes son seducidos fácilmente por los criminales a participar en sus transacciones y a caer en diversas adicciones (alcohol, cocaína, etc.). Coincidiendo con México, en Colombia también se desató una "Guerra contra el narcotráfico", con resultados muy cuestionables, pues desencadenó una espiral de violencia y crimen (Daniel y Zepeda, 2015).
Bajo nivel académico y dificultades de adaptación	Los alumnos de nuevo ingreso son especialmente sensibles, pues se enfrentan a un ámbito académico que les exige nuevos retos y responsabilidades para los que muchos no están preparados académica y personalmente.	Muchos alumnos no se sienten con la capacidad de afrontar las exigencias del nivel académico de una carrera, por lo que optan por no continuar.
Carencia de opciones educativas	Si bien en México hay cada vez más instituciones académicas, éstas se encuentran muy centralizadas en las grandes ciudades (CDMX, Guadalajara, Monterrey, Puebla y otras capitales estatales), lo que dificulta el traslado y la permanencia de los alumnos. A su vez, se han incrementado sus costos, lo que hace muy difícil que los estudiantes puedan sostener estos pagos.	En muchas regiones del país no hay suficientes escuelas superiores para dar cabida a la creciente demanda de estudiantes, además de que su oferta es reducida. A ello se añade que la calidad educativa de éstas no es la más adecuada para prepararlos para las exigencias laborales y sociales a las que se enfrentan actualmente, como han descrito Chaliá y Serna (2019).
Entorno académico no propicio	Se han reportado fallas latentes en la infraestructura escolar, así como en los planes y programas de estudio, los cuales limitan su comprensión y aprovechamiento. A su vez, se han referido deficiencias en la preparación y actualización del personal docente que obstaculizan la calidad educativa y la evolución de los alumnos, conforme a autores como Rochin (2021).	Los modelos pedagógicos no suelen estar adaptados a las condiciones contextuales de los alumnos, además de que las relaciones entre docentes y estudiantes no suelen ser positivas, lo que provoca que un gran número de alumnos se sientan desmotivados y que los docentes no les presten importancia a las dificultades personales de sus pupilos, incidiendo en su vida académica de forma negativa.

Embarazos	Son muy frecuentes ante la falta de educación sexual de la mayoría de la población, los cuales obligan a los futuros padres a asumir responsabilidades familiares que afectan el desarrollo normal de sus actividades académicas, especialmente entre las mujeres.	Bastantes jóvenes quedan embarazadas durante su proceso de formación escolar, por lo que es común que muchos jóvenes abandonen sus estudios para dedicarse a su labor de ser madres y padres.
------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia (2021) a partir de Daniel y Zepeda (2015); Chalia y Serna (2019); Rochin (2021)

Para cerrar este apartado, es relevante señalar que, además de todas las dificultades antes mencionadas, Colombia arrastra la terrible herencia de una guerra civil de más de 50 años, la cual rebasa por mucho a los conflictos armados y las represiones que se han vivido en México en el mismo periodo. Al respecto, se citan las cifras compartidas por Urbina (2016), quien refiere que los saldos de la guerra, además de las numerosas víctimas, influyeron en que un 41,5 % de los hombres y 45,7 % de las mujeres entre los 18 y los 29 años estén en situación de pobreza (en específico, este problema alcanza al 61,2 % de los jóvenes rurales y al 38,4 % de los urbanos). Con respecto a la cobertura de la EMS, es baja especialmente en zonas rurales (26 %), por lo cual es complicado que los alumnos continúen al siguiente nivel. Además, el 29 % de los varones ni estudia ni trabaja (dato que llega al 39 % entre mujeres jóvenes). En cuanto a la tasa de homicidios en jóvenes, es de 142 por 100.000, una de las más altas en la región latinoamericana (UNFPA, 2016). Todos estos factores se han conjuntado para dificultar que el sistema educativo colombiano pueda funcionar adecuadamente; lamentablemente, la firma de la paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 2016, no ha resuelto del todo a dicho conflicto bélico:

Las causas profundas del conflicto armado en Colombia permanecen intactas: el problema agrario, el narcotráfico, el temor a una democracia amplia y participativa, la influencia marcada de países y organismos internacionales, la imposibilidad del Estado para intervenir en todos los rincones de la geografía nacional, la inequidad social y una justicia fracturada por el interés político, parecieran actuar en con-

travía de los aparentes buenos deseos de los combatientes por acabar la violencia directa. (Barreto, 2014, p. 12)

El joven universitario ha construido sus representaciones sociales de guerra y paz, y por ello ve la firma del acuerdo como un pacto entre dos bandos, y no como un acuerdo que lo implique en su condición de joven constructor de paz. (Urbina, 2016, p. 102)

Problemas por las condiciones generales de los sistemas escolares mexicano y colombiano en EMS y ES.

La organización del SES tanto en México como en Colombia es muy compleja, debido a la gran diversidad de modalidades y opciones de servicios (públicos y privados), en donde se verifica la inequidad persistente en la sociedad. De hecho, mientras que la mayoría de las instituciones privadas se ubican en zonas urbanas de media o baja marginación, cuentan con materiales didácticos, infraestructura, equipo y personal docente completo, los colegios públicos se suelen hallar en áreas urbanas o rurales de marginación media o alta (Gobierno de México, 2020).

El SES mexicano es identificado como el 3ero más grande de América por la cantidad de alumnos, pues se ha calculado su número en aprox. 33 millones, de los cuales el 20 % están en la EMS (6.6 millones) y arriba del 12 % (4 millones) en la ES (puede verse en la Figura 1). Cabe señalar que los servicios educativos públicos y privados en EMS y ES se encuentran en crecimiento y con amplias perspectivas de avance en el futuro⁸. De hecho, el crecimiento medio interanual del sector entre 2012 y 2019 fue del 0.5 %⁹ (INEGI, 2020a).

8 En México hay casi 5,2 millones de alumnos en EMS y 47 millones en ES. De estos últimos, en su modalidad escolarizada se encuentra el 37,6 %, mientras que en la no escolarizada se reportan alrededor de 760 mil estudiantes (0,06 % del total) en 21.047 colegios y 5.535 IES (SEP, 2019).

9 En cuanto al número de IES, la desigualdad pasa casi a 18 a 1 (5.535 frente a 298), lo que se explica tanto por cuestiones poblacionales (con una marcada centralización de las ciudades mexicanas) como

Figura 1

Tipo, servicio y sostenimiento	Modalidad escolarizada				
	Alumnos			Docentes	Escuelas ^{1/}
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación superior	3,943,544	1,980,888	1,962,656	414,408	5,535
Normal	91,978	68,732	23,246	14,480	408
Licenciatura	3,610,744	1,786,715	1,824,029	333,617	4,502
Posgrado	240,822	125,441	115,381	66,311	2,459
Público	2,773,338	1,341,229	1,432,109	243,341	2,283
Privado	1,170,206	639,659	530,547	171,067	3,252

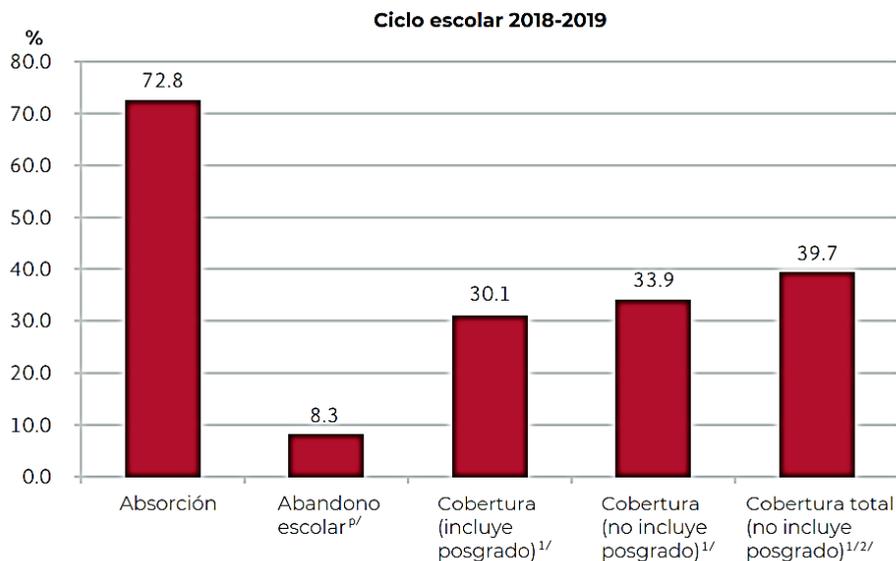
Estudiantes inscritos en ES en México (modalidad escolarizada)

Fuente: Datos obtenidos de SEP (2019)

Asimismo, se exponen los indicadores educativos del ciclo 2019-2020 (pueden verse en la Figura 2). Cabe resaltar que el término “absorción” indica el porcentaje de estudiantes en edades de estudiar EMS (14-18 años) y ES (18-24 años) que pasan desde el nivel inferior inmediato (es decir, de secundaria a bachillerato, y de bachillerato a universidad). En cuanto al concepto “cobertura”, describe la capacidad existente en los SES para recibir a un cierto número de estudiantes (Gobierno de México, 2020). Sobre la conceptualización de “abandono escolar”, en la literatura especializada se le utiliza frecuentemente como equivalente a “deserción estudiantil” para definir la desincorporación de los estudios formales por parte de los estudiantes. No obstante, no son sinónimos, pues diferentes estudios han señalado que la deserción implica una separación definitiva de los estudios, mientras que el abandono puede ser temporal o una migración a otra escuela; a su vez, también se les diferencia al considerar que la deserción ocurre por causas sociales y personales, mientras que el abandono es consecuencia de problemáticas académicas, aunque estas divergencias no son claras, como exponen Ramírez et al. (2017).

económicas (considerando el boom de la educación privada a partir de la década del 2000 en México).

Figura 2



Absorción, cobertura y abandono escolar en la ES mexicana

Fuente: Datos obtenidos de SEP (2019).

En cuanto a Colombia, los estudiantes en educación media¹⁰ son alrededor de 1.5 millones, mientras que en la ES rondan los 2,5 millones¹¹ (MEC, 2021). Los principales datos reportados se exponen por formación y otras variables (pueden verse en la Tabla 3). Se incluyen también los indicadores de absorción, cobertura y abandono escolar del Ministerio de Educación de Colombia (MEC, 2020a) (pueden verse en la Tabla 3).

10 Es preciso recordar que en Colombia la educación media es solo de dos años previos a la universidad, por lo que la secundaria dura cuatro años, a diferencia de los tres en el SES mexicano.

11 Atendiendo al número de jóvenes colombianos en edades de 15 a 24 años, se ha estimado que hay al menos 8,7 millones, población estimada que debe cursar la EM y ES. Sin embargo, de este total, solo aproximadamente 4,5 millones están inscritos en alguna institución escolar, por lo que su cobertura es de 51,58 % (más de 10 % por encima de la mexicana, que fluctúa en 37-39 %, aunque en la diferencia debe reconocerse que la proporción poblacional es 2.5:1 a favor de la nación centro-norteamericana) (Gobierno de México, 2020) (MEC, 2020a).

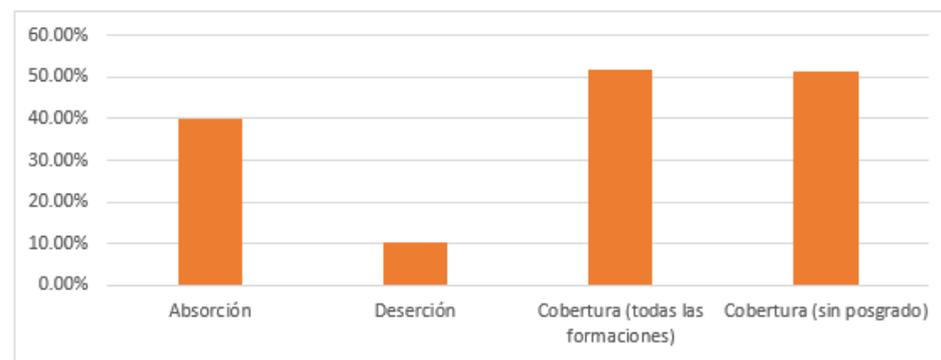
Tabla 3
Estadísticas del SES de Colombia

MATRÍCULA POR FORMACIÓN	2020	MATRÍCULA POR SEXO	
TÉCNICA PROFESIONAL	68,903	SEXO	2020
TECNOLÓGICA	581,479	MUJER	1.247,842
UNIVERSITARIA	1,529,788	HOMBRE	1.107,761
ESPECIALIZACIÓN	104,509	TOTAL	2.355,603
MAESTRÍA	64,460	CARÁCTER	TOTAL
DOCTORADO	6,464	UNIVERSIDAD	87
TOTAL	2,355,603	INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA / ESCUELA TECNOLÓGICA	135
		INSTITUCIÓN TECNOLÓGICA	47
MATRÍCULA POR METODOLOGÍA		INSTITUCIÓN TÉCNICA PROFESIONAL	29
METODOLOGÍA	2020	TOTAL	298
PRESENCIAL	1.879,997	MATRÍCULA POR SECTOR	
DISTANCIA (Tradicional)	224,170	SECTOR	2020
DISTANCIA (virtual)	251,383	OFICIAL	1.203,895
DUAL	53	PRIVADA	1.151,708
TOTAL	2.355,603	TOTAL	2.355,603
NÚMERO DE DOCENTES EN 2020	153,824		

Fuente: Elaboración propia (2021) con datos del MEC (2020a)

Figura 3

Indicadores escolares en la ES colombiana



Fuente: Elaboración propia (2021) con datos del MEC (2020a)

En lo referente al segmento estudiantil atendido por el sector privado, mientras que en México alcanza un 35,4 % del total de la población estudiantil universitaria (SEP, 2021), en Colombia ronda casi el 49 %, lo que deja ver la gran trascendencia de las IES particulares en el país sudamericano (MEC, 2020b). Como la pandemia de COVID 19 golpeó con mayor fuerza a las escuelas privadas, es entendible que se hable que, en el segundo semestre de 2020, se haya hecho patente una reducción de entre el 17 % y el 20 % en inscripciones de los alumnos, ante lo cual los colegios particulares solicitaron la intervención del gobierno colombiano para apoyar a los estudiantes mediante créditos, diversos programas¹² y prórrogas de pago de deudas, así como asignar fondos y proyectos a dichas IES (Diario El Espectador, 2020). Esta situación sanitaria también afectó al sector oficial, por lo que, según la ministra de Educación, María Victoria Angulo, han reconocido el alcance de la deserción en la baja de 243.801 estudiantes (2,7 % del total) (Quintero, 2021)¹³.

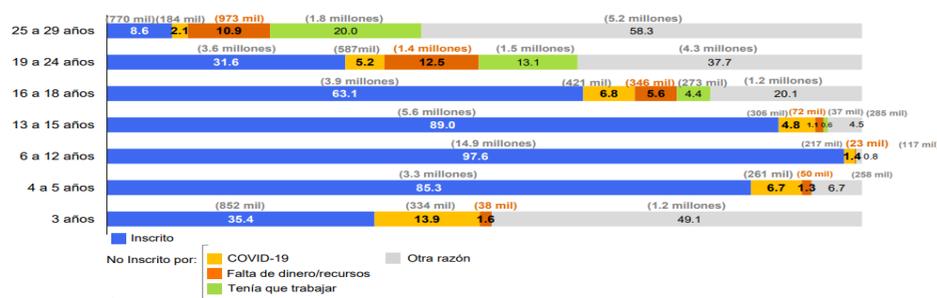
Por su lado, el gobierno mexicano ha identificado que alrededor de 5.2 millones de alumnos no se inscribieron para el ciclo 2020-2021 (13 % del total de la matrícula nacional) tanto por el

12 Entre tales programas se ha mencionado al Plan de Auxilios del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), con el que se ha apoyado a más de 133,500 estudiantes. También puede citarse a la línea creada con Findeter (Banca de Desarrollo Territorial), para apoyar a las IES, con el fin de que puedan poner en marcha el plan de incentivos, becas y descuentos a las matrículas. Asimismo, se han formulado planes de apoyo para esta clase de instituciones, además de una línea de crédito del programa especial de garantías *Unidos por Colombia*, con efectos positivos. Conviene valorar en este sentido al Programa Generación E, en el componente de Excelencia, el cual permite que los estudiantes destacados puedan estudiar en IES públicas o privadas de alta calidad (Quintero, 2021).

13 En medio de la pandemia, las autoridades colombianas han impulsado el programa "Matrícula cero", una iniciativa que se valora que costará \$ 600 mil millones para cobijar a 695 mil estudiantes de los estratos socio-económicos más vulnerables (alrededor del 77 % del total) (Quintero, 2021).

miedo a la pandemia como por la carencia de recursos económicos para continuar sus estudios (pueden verse en la Figura 4).

Figura 4



Distribución de población de 3-29 años y motivo de no inscripción 2020

Fuente: Datos conseguidos de INEGI (2020b).

Para resolver los problemas del abandono y la deserción escolar, las instituciones públicas mexicanas han sido ayudadas con recursos adicionales y se han ofertado programas para los estudiantes como varios programas de oferta educativa y la iniciativa "Rechazo cero - Tú Decides: Opciones en Educación Superior"¹⁴, así como las becas "Benito Juárez" (EMS) y "Elisa Acuña" (ES), con el objeto de facilitar su ingreso y permanencia en ambos niveles (Gobierno de México, 2021b)¹⁵.

14 De acuerdo al sitio oficial de este programa, la estrategia de este programa es que las y los aspirantes que participaron en el proceso de ingreso en alguna de las IES públicas de alta demanda, y que por algún motivo no ingresaron, se vinculen con más opciones tanto públicas como particulares. Con estas últimas existen convenios de colaboración que tienen por objetivo brindar cuotas preferenciales a los estudiantes que se registren e inscriban mediante este Programa (Gobierno de México, 2021a).

15 De forma contrastante con las autoridades colombianas, las autoridades federales mexicanas no han impulsado iniciativas para apoyar económicamente a las escuelas particulares más influyentes ni a los alumnos que deseen estudiar en ellas, debido a que se ha centrado en apoyar a sectores económicamente marginados y grupos vulnerables, así como a micro, pequeñas y medianas empresas (MiPymes) durante toda la emergencia sanitaria (Gobierno de México, 2021b).

Debe resaltarse que la absorción de alumnos de EMS a la ES se reconoce como mayor en México (72,8 % frente a 40,04 %), mientras que la deserción es ligeramente superior en Colombia (10,25 % en 2018, ante el 8,3 % mexicano en 2019), aunque, como ya se había mencionado, el efecto de la pandemia se estima que incrementó el abandono entre un 2 % en IES públicas y un 4,2 % en privadas mexicanas, mientras que se ha estimado que en Colombia se calcula entre un 1 % y un 3 % (Quintero, 2021), por lo que no habría una diferencia significativa entre ambas naciones en este rubro¹⁶. En cuanto al porcentaje de posgraduados, se calculó que en Colombia es de 0,074 % de los estudiantes de ES, mientras que en México alcanza el 0,091 %, que, considerando la desproporción poblacional entre estos países, es apenas diferente.

Problemas debidos a la situación de los docentes mexicanos y colombianos y su relación en la calidad educativa en EMS y ES.

A pesar de las desproporciones demográficas entre ambas naciones, México cuenta con tres veces más alumnos en EMS que Colombia (5,2 millones en EMS contra 1,5 millones) y solo el doble en ES (4,7 millones frente a 2,35 millones), aunque la diferencia entre las cantidades de maestros en EMS es más amplia (arriba de 412 mil mexicanos contra poco más de 60 mil, casi 7:1), en tanto que en ES si se ajusta a lo esperado (414 mil frente a casi 154 mil, con una proporción mayor a la 2.5:1 antes señalada) (SEP, 2019; MEC, 2020b).

16 En el tema del abandono escolar, en el caso de las IES colombianas se reportó que en 2010 la deserción estuvo cerca del 50 %, ocurriendo generalmente en los primeros 5 semestres de la carrera (casi un 45 % lo hacen en este lapso temporal), siendo las áreas de ingenierías, arquitectura, urbanismo y afines, las que más deserciones presentan (Bravo y Mejía, 2010); por su parte, en México se ha caracterizado al primer año universitario como el tramo más crítico en la definición de trayectorias estudiantiles exitosas, pues es en este lapso donde la mayoría de los alumnos toma la decisión de abandonar o proseguir con los estudios (Silva Laya, 2011).

No obstante, tanto en México como en Colombia, la mayoría de los docentes solo tienen contratos eventuales o por clase¹⁷; llama la atención el bajo porcentaje de docentes con doctorado (6,2 % y 6,7 %, respectivamente), que además están concentrados en pocas universidades (SEP, 2021; MEC, 2020b). Esta situación puede estar afectando las actividades de investigación, la formación académica de los estudiantes y, en general, los resultados del sistema educativo (Melo et al., 2017).

Otro aspecto relevante es el vinculado a las escuelas normales públicas para la formación de docentes. En México, tales instituciones están sujetas a un fuerte control vertical y con frecuencia carecen de suficientes recursos y personal calificado. La matrícula en este subsistema se ha reducido considerablemente en los últimos años y persisten las preocupaciones por la calidad. Muchas de estas IES son de tamaño pequeño, lo cual incrementa estos problemas. Se ha señalado que las autoridades mexicanas deben tomar medidas a corto plazo para mejorar las condiciones financieras de las escuelas normales públicas, mientras planifican su sostenibilidad a largo plazo mediante cooperación y fusiones (Miranda, 2018).

En el ámbito colombiano, se ha expresado que muchas de las Normales y otras IES formadoras de docentes son "universidades de papel", ya que no afrontan los retos sociales y políticos, sino que solo replican el discurso académico y publican documentos teóricos, siendo incapaces de dar paso a las transformaciones de sus currículo y prácticas pedagógicas. Es por ello que se ha intentado reconfigurarlas para que sean "universidades sin condición"¹⁸, las cuales puedan ser responsables de "las tareas de deconstrucción de las representaciones de la guerra, con el fin

17 En cuanto a México, si bien no hay cifras precisas, se calcula que entre el 66 % y el 76 % de los profesores en EMS y ES se encuentran como eventuales (INEE, 2015). En el caso colombiano, se estima que, del total de profesores en dichos niveles, solo entre el 40 % y el 30 % laboraban con un contrato de tiempo completo, por más o menos 10 % en la modalidad de medio tiempo y alrededor del 60 % con un esquema parcial o de hora cátedra (Melo et al., 2017).

18 Concepto acuñado por el filósofo Jacques Derrida en 2002.

de construir la paz estable y duradera que inspira los acuerdos” (Urbina, 2016, p. 103). En México también han existido críticas a la labor de estas IES, pues se ha indicado que todavía tienen graves pendientes en cuanto a responsabilidad social, desarrollo comunitario e incubación de negocios para las nuevas generaciones de alumnos (Tavizón et al., 2015). Por ello, se ha insistido en la representación de la universidad como un espacio multicultural y tolerante, donde se promueva una cultura de la paz y el respeto a los Derechos Humanos (Miranda, 2018).

Otra problemática sobresaliente es la falta de un magisterio profesionalizado y de alta calidad en su desempeño educativo¹⁹. Haciendo un comparativo entre los SES de ambas naciones en cuanto a modelos e indicadores de calidad, se cita lo siguiente:

1) México y Colombia poseen indicadores similares en rankings internacionales²⁰. Al respecto, se cita el número de universidades por cada país de la organización *QS World University Rankings* (QSWUR), con las mejores IES de la región de 2015, tomando en cuenta el nivel académico de los docentes. En este rubro,

19 Colombia ha empleado una clasificación de letras de la A+ a la D para designar los niveles de valoración, del más alto al más bajo (Ruiz, 2020), constituyendo a varios organismos para la evaluación continua de la ES: el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) y el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). También existe un organismo público colombiano dedicado a medir la retención de los alumnos, los comportamientos y las causas de la deserción estudiantil por cohorte: el Sistema para la Prevención para la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) (MEC, 2020b). México, en contraposición, no ha logrado instituir una categorización similar para las IES, ni consolidar órganos de evaluación -más allá del INEE, sustituido en 2019 por el Centro Nacional de Revalorización del Magisterio y Mejora Continua de la Educación- lo que ha complicado evaluar las condiciones y los resultados del desempeño docente de forma integral.

20 En esta escala se toman en cuenta los estándares de ingreso de los estudiantes de educación superior, la infraestructura educativa, la acreditación de los planes de estudio, la cantidad de estudiantes que avanzan a posgrado y las cualificaciones del personal académico, entre otros aspectos (Quacquarelli Symonds, 2015).

las mejor posicionadas por Colombia son la Universidad de Los Andes en el puesto 7 y la Universidad Nacional en el puesto 13; a su vez, México tiene a la UNAM y al ITESM en las posiciones 6 y 9, respectivamente (Quacquarelli Symonds, 2015).

2) México y Colombia tienen resultados bajos en las pruebas PISA en comparación a la media de los Estados miembros de la OCDE. No obstante, las cifras de Colombia son más de 100 puntos inferiores en matemáticas y ciencias²¹ (uPlanner, 2016). Sin embargo, es pertinente agregar que en el país sudamericano va más adelantado en el tema de la evaluación educativa, pues también ha incorporado diversas pruebas para estimar las competencias individuales de los estudiantes de EM y ES para dar seguimiento a las dimensiones esenciales de la calidad institucional (OCDE, 2019).

3) En cuanto al desempeño estudiantil de las pruebas SABER 11° (para estudiantes de EMS) y SABER PRO (para alumnos en ES a punto de concluir sus estudios), dentro del criterio de razonamiento cuantitativo, el 70 % de los alumnos colombianos obtuvo una puntuación en el nivel 1 de 3, mientras que en dominio del inglés y competencias de escritura solo el 25 % de ellos obtuvieron un nivel intermedio²² (MEC, 2015; 2022). En el caso de México, los datos que podrían ser considerados equivalentes para evaluar alumnos de EMS, son las pruebas

21 Es relevante mencionar que, a diferencia de México, en el país sudamericano también se han incorporado las pruebas SABER PRO (usadas para identificar el estado de la calidad de la ES), que son un conjunto de exámenes de salida que evalúan las competencias individuales de los estudiantes de último año de pregrado, las cuales desde el 2010 son obligatorias para graduarse de las IES colombianas. Son aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES), el cual ha delimitado 30 grupos de referencia para agrupar programas académicos con características similares, los cuales cubren 22 áreas académicas (MEC, 2015).

22 En el estudio de Chial y Serna (2019), algunos especialistas comentaron que el bajo nivel en ES se debe a que los alumnos no cuentan con herramientas de comprensión lectora, idiomas, tecnología e informática para pasar a la universidad y adaptarse a ese nivel de formación.

PLANEA, que han sido aplicadas entre 2013 y 2022. Lamentablemente, no se han actualizado los datos conseguidos desde 2015, donde se encontró que, a nivel nacional, solo el 12,2 % de los estudiantes mostraron dominio de conocimientos y habilidades en lenguaje y comunicación, por solo un 6,4 % que tuvieron el nivel más alto de desempeño en cuanto a habilidades matemáticas (IMCO, 2015). Estas cifras fueron muy similares a las obtenidas en 2017 y 2019, último año en que se aplicó, debido a la pandemia, por lo que apenas se retomará su utilización en septiembre de 2022 (SEP, 2022). En cuanto a la ES, si bien existen evaluaciones CENEVAL de ingreso (EXANI I) y egreso (EXANI II), no se ha logrado estandarizar los niveles de desempeño, ya que estas evaluaciones solo establecen un puntaje mínimo de acreditación, por lo que no es posible hacer generalizaciones sobre las competencias de los alumnos mexicanos en la ES (CENEVAL, 2022).

4) En 2015, el gobierno colombiano introdujo el Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE) con la intención de suministrar información comparativa sobre las dimensiones esenciales de la calidad institucional (pruebas SABER PRO), las tasas de graduación, la investigación, la capacidad institucional y la internacionalización. De tal modo, el MIDE agregó una clasificación del desempeño de 187 universidades e instituciones, la cual no existe en México, pues si bien la ANUIES ha intentado efectuar valoraciones generales de las diferentes IES, pero éstas no han sido sistematizadas ni integradas en un solo padrón, además de que no hay una valoración sistematizada del desempeño docente²³.

23 En su lugar existe es un sistema de evaluación de los programas de licenciatura y posgrado por parte de CONACYT, organismo que delimita sus criterios de excelencia en cuanto a investigación y educación a nivel nacional (CONACYT, 2021). También existen IES mexicanas que han intentado obtener acreditaciones nacionales como CIEES, CACECA e ISO 9001; e internacionales, como AACBS, ACBSP, EQUIS y EPAS, las cuales ayudan a generar un sistema de gestión en la calidad académica y aportan al desarrollo integral de los alumnos y de las comunidades (Tavizón et al., 2015).

5) De acuerdo a Castillo et al. (2014), en México ha habido un crecimiento importante en cuanto a los organismos acreditadores de las IES para garantizar y acreditar la calidad de las instituciones educativas y los programas académicos de educación superior²⁴. No obstante, esta acreditación se ha abordado muchas veces con un bajo nivel de compromiso, con una dinámica de rendición de cuentas y simulación de cumplimiento de determinados indicadores. Sin embargo, todavía sigue siendo tarea pendiente la conformación de un sistema obligatorio y permanente de acreditación externa y aseguramiento de calidad para todas las instituciones escolares de EMS y ES (Castillo et al., 2014). De hecho, no todas tienen programas con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), lo que significa que los estudiantes se gradúan con diplomas que no están reconocidos oficialmente, situación que se ha tratado de resolver a partir de 2017 (SEP, 2021b). En contraposición, Colombia ha diseñado un instrumento conocido como Acreditación Voluntaria de Alta Calidad (AAC), que refiere un proceso de revisión de pares, el cual incentiva la autoevaluación y autorregulación continua, así como la mejora institucional y de programas de estudio, generando un amplio sistema institucionalizado²⁵ (MEC, 2015).

24 Entre ellos resaltan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), para los niveles de Licenciatura; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), que apoya y acompaña los procesos de acreditación de las instituciones particulares; y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), para los posgrados bajo el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (SEP, 2017).

25 Para dirigir tal proceso se nombra a un Comité Nacional de Acreditación (CNA), compuesto por representantes de la comunidad académica y científica, quienes definen los criterios de calidad, ejecutan las evaluaciones y hacen recomendaciones a las autoridades educativas sobre si se deben otorgar las acreditaciones o no a las IES, y de hacerlo, por cuánto tiempo. No obstante, debe apuntarse que pocas IES colombianas han podido obtener tales acreditaciones (MEC, 2015).

Problemas por dificultades particulares de los estudiantes mexicanos y colombianos en EMS y ES.

Uno de los conflictos más destacados que ha obstaculizado la continuidad de la trayectoria académica de los alumnos mexicanos y colombianos, han sido los exámenes de admisión, sobre todo los de ingreso a la ES. En México, el más común es el EXANI – II de CENEVAL, en tanto que en Colombia se emplea el Examen de Estado para Ingreso a la Educación Superior (ICFES). Las dos evaluaciones son generales, esquematizadas y enfocadas en alumnos con pensamiento lógico – abstracto, lo cual reduce las posibilidades de alumnos con otro tipo de habilidades. Además, ninguna de las dos pruebas toma en consideración el contexto sociocultural, económico y académico de los estudiantes (Pérez, 2016). Por ejemplo, en Colombia más del 50 % de los alumnos proviene de familias que ganan menos de 2 salarios mínimos, por lo que se ven forzados a trabajar desde edades muy tempranas, por lo que solo el 17 % tiene puntajes altos, muy pobre en comparación al 55,5 % de estudiantes cuyas familias reciben 9 salarios mínimos (García y Wilches, 2020); asimismo, en México, se ha reportado que solo siete de cada cien jóvenes del decil más pobre de la sociedad mexicana tienen recursos y formación suficiente para presentar el EXANI II, en contraste con los 47 jóvenes sobre 100 del decil más alto, a lo que se suma la falta de apoyo a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas o mestizas marginadas (Pérez, 2016).

Otra situación compleja es la relacionada a la deserción escolar ante la necesidad de los estudiantes de trabajar y apoyar a sus familias. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior mexicana (SEMS, 2018), la tasa de abandono en el país implica que casi 700 mil alumnos dejen la escuela cada año²⁶. A su vez, el 61 % de quienes desertan de la EMS son estudiantes de primer año, provenientes de familias con pocos recursos, cuyos padres cuentan con una escolaridad más baja. Además,

26 Las tasas de abandono, valoradas en 2018, reportaron que en el bachillerato general se presenta la menor proporción de abandono (13,3 %), seguido por el bachillerato tecnológico (15,8 %); mientras que la mayor parte se da en el nivel profesional técnico (24,3 %) (Miranda, 2018).

hay tres factores directamente relacionados con el abandono del ámbito escolar en México: inasistencia a la escuela, reprobación y tener bajas calificaciones. En cuanto a Colombia, el MEC (2016) ha informado que en la EM y ES se presentan las tasas de abandono más altas, entre el 10 y el 30 %, dependiendo de los subsistemas²⁷.

En cuanto al abandono escolar, se ha ligado, en gran medida, a las limitaciones en las competencias de concentración y atención de la mayoría de los estudiantes, la inadecuada distribución del tiempo, la escasa utilización de técnicas de estudio, así como la inasistencia a clases por una baja motivación ante actividades académicas poco didácticas. La situación emocional tiene un gran peso en el rendimiento académico, pues se ha señalado que el 83 % de los estudiantes que solicitan atención psicológica es por el estrés de las actividades y el 67 % por ansiedad, ambas derivadas de la falta de confianza en sí mismos y la baja tolerancia a la frustración (Melo et al., 2017), los cuales no suelen ser tomados en cuenta por las escuelas. En México también se han descrito problemas que van desde migrañas, desconcentración, depresión, ansiedad, desmotivación y consumo o reducción de alimentos entre alumnos de niveles educativos superiores²⁸ (Silva et al., 2019).

Ante el conflicto referido, Martínez (2014) ha recomendado fomentar, durante la preparación de los estudiantes de EMS y ES,

27 Al respecto, el MEC (2020b) ha reportado que la tasa de deserción promedio ha sido de 32,6 % para el nivel técnico, 18,0 % para el nivel tecnológico, y 9,3 % para el nivel universitario; al revisar estas cifras por cohorte, se incrementan hasta un 56,9 % para el nivel técnico, un 52,1 % para el tecnológico y 46,1 % para el universitario. Todo ello refleja la gravedad de este problema.

28 Sobre este tema, otro aspecto relevante es el relacionado con la continuación de estudios de posgrado. En Colombia han venido aumentando los alumnos de posgrado desde 2010. De tal modo, en 2020 el porcentaje de posgraduados se calculó en Colombia en un 0,074 % del total de alumnos en la ES (MEC, 2020b), rubro que por cierto alcanza el 0,091 % en México (también va incrementándose, pero no en función proporcional a su crecimiento poblacional) (SEP, 2021).

un equilibrio entre su desarrollo económico y el desarrollo humano de forma integral, para lograr lo que Martha Nussbaum denomina “ciudadanía mundial”, concepto que engloba la multiculturalidad, la ética y la cultura de la paz en un entorno que impulsa el progreso comunitario sustentable. Esta tendencia adquiere carácter de urgente si se toman en cuenta los niveles de desempleo juvenil en México y Colombia, los cuales se ha teorizado que pueden llegar a escenarios caóticos después de 2036.

Sobre este último punto, se ha resaltado en ambas naciones que los bajos niveles educativos en el contexto comunitario inciden de forma directa en las ideas de la gente en cuanto a que no es necesario contar con educación formal, por lo que muchas familias deciden no enviar a los niños a la escuela y mejor mandarlos a trabajar a las ciudades (se ha ejemplificado esto con la correlación con el indicador “nivel de escolaridad de los padres”). A lo anterior se suma la escasez de agendas de promoción educativa o cultural que motiven al alumnado (MEC, 2018).

Discusión

Tras la exposición de la información aquí presentada, queda en evidencia la dificultad de implementar políticas y acciones centradas en lo local y que desafíen las directrices internacionales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés, UNICEF), la Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), organismos que han mantenido las mismas directrices educativas apegadas al modelo neoliberal desde los años ochenta. Por este motivo, se torna urgente la búsqueda de planes y programas de EMS y ES que cuenten con una perspectiva de impulso al capital social, pues a través de ella se pueden formular alternativas para el desarrollo endógeno, esencial para satisfacer las demandas de los grupos poblacionales más vulnerables y la participación activa de la comunidad local en los procesos de desarrollo integral (Macedo, 2015). Dicha perspectiva incluye varias dimensiones (económica, sociocultural, política y ambiental, entre otras), contribuyendo a conformar una sociedad civil que aproveche y fortalezca valores, habilidades y conductas orientadas

hacia el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de las localidades desde el ámbito de la EMS y ES (Ruiz, 2020).

Desde esta óptica, las autoridades colombianas han postulado cinco opciones para consolidar su SES: a) construcción de capital social mediante una mayor participación de las familias y otros actores de la comunidad en la gestión escolar para que los alumnos continúen su trayectoria académica; b) apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los alumnos desde los cursos básicos; c) el diseño de proyectos productivos y de desarrollo para impulsar a las comunidades; y d) la promoción de la paz, la reconciliación y la convivencia social armónica (MEC, 2018). Por su parte, en el caso mexicano, se ha instado a fortalecer la capacidad de las autoridades estatales para coordinar y ayudar a dirigir los sistemas regionales de EMS y ES, incluyendo la garantía de una redistribución más equitativa de los fondos públicos para asegurar la calidad y aumentar la aceptación en el mercado laboral de los programas de ciclo corto (TSU y profesional asociado). También se ha vuelto fundamental la implementación del marco nacional de calificaciones²⁹; un sistema de transferencia y acumulación de créditos; un identificador único de estudiante, un sistema eficaz de estadísticas educativas y, como se explica a continuación, un sistema nacional de acreditación y aseguramiento de la calidad, como ha señalado la OCDE (2019).

29 Al respecto, la Ley de Coordinación de Educación Superior (LCES) actual no proporciona suficiente claridad sobre la división de responsabilidades en la EMS y la ES entre el gobierno federal, los gobiernos de los 32 estados y las escuelas. México debe desarrollar, en cooperación con el sector privado, un marco legal más transparente para dar claridad y certeza sobre las funciones y responsabilidades específicas en relación a las IES financiadas con fondos públicos, para trabajar de manera constructiva para desarrollar un SES coherente (Tavizón et al., 2015). En comparación, la Reforma a la Educación Superior en Colombia de 2011 llevó a la reorganización de todo su sistema de ES, para fortalecer su calidad educativa e incrementar significativamente las fuentes de recursos para este sector. De tal modo, todas las IES públicas colombianas (instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades), fueron apoyadas, privilegiando a las instituciones con menos aportes del Estado, con un aumento adicional de su presupuesto por parte del gobierno nacional, pero también a partir de fondos de las diferentes entidades territoriales (MEC, 2012).

Haciendo un análisis comparativo, puede señalarse que las problemáticas en común de los SES de México y Colombia representan un desafío enorme a sus respectivos gobiernos, pues se han venido incrementando tanto por el crecimiento de la población, como por el aumento de la desigualdad social, el abandono de amplias zonas rurales y la falta de políticas públicas contextualizadas en favor de la mayoría de sus habitantes. De hecho, como indica Macedo (2015) la mayoría de los estudiantes, docentes y padres de familia suelen desconocer los planes, los programas y las acciones estatales en favor de la educación, pues frecuentemente son limitados, descoordinados e inconstantes.

Por todo ello, Bravo y Mejía (2010) han señalado que una opción importante para resolver las problemáticas de las escuelas colombianas – y latinoamericanas, en general – es renovar su misión estratégica, su gestión en el ingreso de alumnos, así como su marketing educativo (centrado en las condiciones propias de la globalización, pero considerando el capital cultural de estudiantes y docentes), para que su inversión no fluya bajo la perspectiva de la cobertura del gasto, sino en función de las retribuciones que pueden beneficiar al conjunto de la sociedad.

Atendiendo al aspecto de la equidad en la EMS y ES, las desigualdades sociales, de género y geográficas en México y Colombia son considerables, por lo cual el entorno social de los estudiantes tiene una gran influencia en sus posibilidades de ingresar y tener éxito en sus SES, especialmente en aquellas que ya tienen indicadores de calidad. Por ello se requieren políticas públicas que protejan a un gran número de estudiantes de entornos desfavorecidos que estudian en EMS y ES (Pérez, 2016).

En el terreno de los problemas académicos y emocionales, se ha precisado que deben existir programas institucionales permanentes que apoyen las acciones cognitivas y afectivas de los estudiantes. En el caso de las primeras, pueden implementarse medidas como tutores que apoyen a los estudiantes en la organización de sus tareas, aplicación de técnicas de estudio ajustadas a la práctica, junto con entrenamiento en el manejo de la atención y concentración (Silva et al., 2019). Para las segundas, se requiere una mayor vinculación de la familia en el proceso de

formación; la incorporación de estrategias pedagógicas por parte de los profesores; un marco institucional que motive un ambiente de formación; y oportunidades para que cada estudiante tenga personajes que sirvan como modelos de referencia que lo motiven y les impulsen a soportar las frustraciones del mundo real para alcanzar sus metas (Martínez, 2014).

Conclusiones

El SES mexicano es más grande que el colombiano debido a las grandes diferencias demográficas y territoriales. No obstante, Colombia ha impulsado su SES con más y mejores sistemas de información y valoración de su calidad académica.

Si bien en ambos países se ha logrado disminuir la tasa de deserción escolar, el efecto de la pandemia de COVID 19 se hizo sentir con una baja generalizada en la matrícula tanto de las instituciones públicas como en las privadas (más acentuada debido a las dificultades económicas de muchos estudiantes), ante la cuarentena obligatoria y las clases en línea (INEGI, 2020b). La deserción en ambas naciones también se explica debido a que alumnos y docentes no muestran las competencias académicas requeridas para poder avanzar en la extensión y la complejidad de las asignaturas, al ignorar técnicas de estudio actuales y continuar empleando estrategias didácticas repetitivas y rebasadas por la actual Sociedad del Conocimiento. También los aspectos psicológicos tienen gran peso, pues muchos de los estudiantes presentan trastornos de estrés, ansiedad y desmotivación para responder a los retos de la ES. Los exámenes de admisión son otra tara, pues las evaluaciones implementadas en ambas naciones no consideran las circunstancias socioculturales, restricciones económicas y atrasos académicos de los estudiantes.

Debe también destacarse que los dos países muestran una notoria centralización de las instituciones escolares en las principales urbes y una escasa oferta educativa a nivel rural, lo que ha llevado a que existan muchas limitaciones y obstáculos en cuanto a la infraestructura educativa –tanto presencial como informática–, lo que dificulta que haya opciones viables para la educación abierta o en línea en sus municipios periféricos más lejanos.

A ello se añade la carencia de transportes, el escaso número de profesores que aceptan colaborar en áreas rurales, así como una pobreza multidimensional, la cual incita muchas veces a los jóvenes a abandonar los estudios y concentrarse en conseguir recursos para sostener a sus familias.

En cuanto a alcanzar altos niveles de calidad educativa, Colombia ha constituido varios organismos garantes de la calidad a través de la evaluación continua de la ES, como el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), y el Sistema para la Prevención para la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) (MEC, 2020b). Por su parte, México ha desarrollado instituciones como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), y el propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Estas dependencias mexicanas lamentablemente no se encuentran bajo un sistema integral de evaluación, lo que no ha permitido hacer diagnósticos detallados de las instituciones mexicanas en EMS y ES, ni identificar los avances de las políticas educativas en cuestiones de acreditación y aseguramiento de la calidad (Gobierno de México, 2020). Sin embargo, debe resaltarse el papel que ha tenido recientemente la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), organismo que ha promovido la evaluación diagnóstica y formativa para la mejora del aprendizaje de los estudiantes de EMS, el cual ha ayudado a establecer indicadores de seguimiento del aprendizaje tanto a nivel nacional como por estado.

Ante un futuro tan complejo para sus respectivos SES – el cual ha empeorado con la pandemia de 2020– se ha reconocido que las dos naciones han puesto en práctica muchas políticas educativas fallidas, con enfoque vertical y sin la participación activa de los actores sociales (docentes, alumnos, padres, investigadores, empresarios, etc.), en 4 aspectos claves: financiamiento, cobertura, calidad y gratuidad, dejando de lado los problemas y las necesidades en sus diferentes regiones.

Derivado de lo anterior, varios autores (Chalial y Serna, 2019; Rochin, 2021) han considerado que es indispensable y urgente hacer un llamado a la participación y la articulación de los diferentes subsistemas de los SES mexicano y colombiano, para dar cabida a las opiniones y las perspectivas de los distintos grupos de interés; incorporar nuevas directrices administrativas y docentes; conseguir consensos entre los políticos de todos los partidos; invitar a participar en el diseño de planes y programas a expertos en el ramo universitario, académicos, comunicólogos y comunidades marginadas, entre otros colectivos. Queda pendiente darles seguimiento a tales consensos en los próximos años.

Referencias

- Barreto, M. (2014). Preparar le postconflicto en Colombia desde los programas de desarrollo y paz: retos y lecciones aprendidas para la cooperación internacional y las empresas. *Revista de Relaciones Internacionales Estrategia y Seguridad* 9(1). Bogotá: Universidad Militar.
- Bravo Castillo, M. y Mejía Giraldo, A. (2010). Los retos de la ES en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, 10, 85-98.
- Cámara de Diputados (2021). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGE.pdf>
- Castillo-Marrufo, J. A., Aragón-García, M. y Hernández Jaime, J. (2014). Los procesos de acreditación: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1, 1-9.
- CENEVAL (2022). *Informes Anuales de Resultados EXANI*. https://ceneval.edu.mx/examenes-ingreso-resultados_anuales/
- Chalial-Diez, C. C. y Serna-Velásquez, M. (2019). *El problema público de la educación superior, sus barreras de acceso y las causas de deserción en los estratos socioeconómicos uno, dos, y tres del municipio de Bello, Antioquia: un estudio de*

- caso exploratorio* (Trabajo de grado de la Universidad EAFIT). <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13733>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). (2022). *Mejoredu entregó a las 32 entidades federativas los prontuarios de indicadores para seguimiento de la mejora continua de la educación 2022*. <https://www.gob.mx/mejoredu>
- CONACYT (2021). *Padrón de programas de excelencia*. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- Daniel Rosen, J. y Zepeda Martínez, R. (2015). La guerra contra el narcotráfico en México: de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00153.pdf>
- Diario El Espectador (2020). *Población estudiantil universitaria cayó un 17% en 2020, según Ascún*. <https://www.elespectador.com/educacion/poblacion-estudiantil-universitaria-cayo-un-17-en-2020-segun-ascun-article/>
- García Duarte, R. y Wilches Tinjacá, J.A. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/Libro.-Educa-ci%C3%B3n-Superior.pdf>
- Gobierno de México (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>
- Gobierno de México. (2021a). *Rechazo cero - Tú Decides: Opciones en Educación Superior*. <https://tudecides.sep.gob.mx/>
- Gobierno de México. (2021b). *Medidas económicas de apoyo ante la pandemia de COVID - 19*. <https://www.gob.mx/covid19medidaseconomicas>
- INEE. (2015). Los docentes en México. *Revista Perseo de la UNAM* 27. <http://www.pudh.unam.mx/perseo/10958/>
- IMCO. (2015, agosto 12). *Resultados de la prueba planea vía SEP*. <https://imco.org.mx/resultados-de-la-prueba-planea-via-sep/>

- INEGI. (2020a). *Censo de población y vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- INEGI. (2020b). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Macedo Gabino, F. (2015). Un análisis comparado de México y Colombia: la relación entre desarrollo y paz. *Revista Políticas de la Universidad Autónoma del Estado de México*. <http://politicas.uaemex.mx/espaciospublicos/eppdfs/N50-3.pdf>
- Martínez-Ruiz, X. (2014). Los desafíos de la educación media superior, con miras al 2036. *Innovación Educativa* 14 (64), enero-abril, 23-3. *Innovacion_Educativa_64_INTERIORES.indd*
- Ministerio de Educación de Colombia (MEC). (2012). ABC de la Reforma a la Educación Superior en Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-283356.html>
- MEC. (2015). La Educación en Colombia. *Revisión de políticas nacionales de educación*. www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEC. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/pectia-2017-actualizado.pdf>
- MEC. (2019). *Ley 1740 de diciembre 23 de 2014*. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-350383.html?noredirect=1>
- MEC. (2020a). *Estadísticas de la ES en Colombia. Panorama nacional*. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-proper-tyname-3377.html?noredirect=1>
- MEC. (2020b). *Sistema de Educación Superior de Colombia*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231240:Instituciones-de-Educacion-Superior>

- MEC. (2021). *Sistema Integrado de Matrícula de Educación Pre-escolar, básica y media*. <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/niveleducativo>
- MEC. (2022). *Pruebas Saber*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- Melo-Becerra, L. A.; Ramos Forero, J. E. y Hernández Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad* 78, enero-junio, 59-111.
- Miranda-López, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Sinéctica del ITESO*, 51, 1-22.
- OCDE (2019). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. El Futuro de la Educación en México. Promoviendo Calidad y Equidad*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/el_futuro_de_la_educacion_en_mexico.pdf
- OCDE (2021). *Indicadores clave de la OCDE. Educación*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Pérez Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Sinéctica del ITESO*, 46.
- Quintero-Díaz, D. (2021). *En 2020, desertaron 243.801 estudiantes del sector oficial”: ministra de Educación*. Diario El Espectador. <https://www.elespectador.com/educacion/en-2020-desertaron-243801-estudiantes-del-sector-oficial-ministra-de-educacion/>
- QS World University Rankings. (2015). *Las mejores universidades del mundo. Explore el QS Rankings 2015*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014>
- Ramírez, T., Díaz Bello, R. y Salcedo, A. (2017). *El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales*. VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Asunción, Paraguay: Escuela Politécnica Nacional.

- Rochin Berumen, F.L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE*, 12(22), 1-11.
- Ruiz Rodgers, N. (2020). *La ES desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Principales cifras e indicadores de la educación en México 2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5504348&fecha=13/11/2017#gsc.tab=0
- SEP. (2021a). *Sistema educativo nacional*. <https://www.gob.mx/sep>
- SEP. (2021b). *Reconocimientos de validez oficial de estudios del tipo superior*. <https://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/preguntasFrecuentes>
- SEP. (2022). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. <http://planea.sep.gob.mx/>
- Silva-Laya, M. (2011). El primer año universitario: un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 102-114.
- Silva-Ramos, M. F., López Cocotle, J. J. y Meza-Zamora, M. E. C. (2019). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad de Aguascalientes*. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/html/>
- Tavizón-Salazar, A., Torres-Mansur, S. M., Placeres-Salinas, S. I., Ríos-González, J. E., Laines-Alamina, C. I. (2015). Las perspectivas del impacto de las IES en la comunidad y su prestigio: instrumento preliminar. *Revista Vinculategica*, 1(1), 965-991.

- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2015). *Browse by theme: Education*. www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx
- UNFPA (2016). *Situación de la población*. Colombia: UNFPA. http://www.unfpa.org.co/?page_id=1307
- uPlanner (2016, marzo 3). *Una breve comparación a la Educación Superior en México y Colombia*. <https://uplanner.com/es/blog/una-breve-comparacion-a-la-educacion-superior-en-mexico-y-colombia/>
- Urbina-Cárdenas, J.E. (2016). Jóvenes universitarios en Colombia: entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz. *Revista Argumentos* 29 (81), mayo-agosto, 87-107. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59551330005.pdf>
- Vommaro, P. (2020). *Educación superior y disputas por lo público: el lugar de la participación estudiantil en el fortalecimiento de la educación pública en Colombia y América Latina contemporáneas*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.