

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE PERSONAS BENEFICIARIAS DEL PROGRAMA  
CRÉDITO BECA PARA POSGRADOS EN EL EXTERIOR DE LA FUNDACIÓN PARA EL  
FUTURO DE COLOMBIA-COLFUTURO (2010-2014). APROXIMACIÓN DESDE UN  
ENFOQUE DE GÉNERO

BETULIA JIMÉNEZ ESCOBAR

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN POLÍTICA SOCIAL  
BOGOTÁ  
2017

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE PERSONAS BENEFICIARIAS DEL PROGRAMA  
CRÉDITO BECA PARA POSGRADOS EN EL EXTERIOR DE LA FUNDACIÓN PARA EL  
FUTURO DE COLOMBIA-COLFUTURO (2010-2014). APROXIMACIÓN DESDE UN  
ENFOQUE DE GÉNERO

BETULIA JIMÉNEZ ESCOBAR

Trabajo de grado para optar por el título de magíster en Política Social

Directora  
LYA YANETH FUENTES VÁSQUEZ  
MAGÍSTER EN ESTUDIOS DE GÉNERO, MUJER Y DESARROLLO  
DOCENTE-INVESTIGADORA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES  
MAESTRÍA EN POLÍTICA SOCIAL  
BOGOTÁ  
2017

## Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo. Agradezco la generosidad en el acceso a la información y el tiempo que varios de sus funcionarios/as destinaron para acompañar este proceso. Mi gratitud a Jerónimo Castro, Martha Vargas, Julián Acevedo, Rocío Sandoval, María Lut Siza y Alfredo Sierra por su colaboración, amabilidad y ayuda constante.

A los/as becarios que me compartieron sus experiencias como insumo para los resultados que aquí se presentan. Gracias por su tiempo y sus relatos, y por abrirme las puertas de sus casas y sus vidas.

A los/as docentes que me acompañaron durante mi proceso de formación en la Maestría. Sus observaciones, retroalimentaciones y sugerencias enriquecieron esta investigación, así que las voces de muchos de ellos/as y las discusiones en clase están plasmadas, de una u otra forma, en este trabajo.

Quiero agradecer muy especialmente a mi directora Lya Yaneth Fuentes, quien me ha acompañado en mis diferentes trayectorias educativas y me ha impulsado a soñar con la posibilidad de construir sociedades justas y equitativas. Infinitas gracias por su dedicación y orientación, por sus preguntas, inquietudes y reflexiones, por ser la más paciente de las interlocutoras, por creer en mí y permitirme aprender a su lado.

Y a Camilo por su amor, compañía y solidaridad, y por entender mis ausencias. Gracias infinitas por todo y por tanto en este largo camino.

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
Consideraciones metodológicas.....	5
1. Aproximaciones conceptuales a la noción de trayectoria.....	9
1.1 ¿Qué son las trayectorias educativas? .....	11
1.2 Estudios de trayectorias: breve recorrido por el campo de indagación .....	12
1.3 Factores que influyen en la construcción de las trayectorias educativas.....	15
2. Panorama de la educación superior .....	17
2.1 Apuestas globales .....	17
2.2 La educación superior en América Latina .....	20
2.3 Educación superior en Colombia .....	26
2.3.1 Educación de cuarto nivel en Colombia.....	30
2.3.1.1 Antecedentes .....	30
2.3.1.2 Formación de capital humano en el exterior: apuesta estratégica del país.....	32
2.3.1.3 Programas de becas para estudios de posgrado .....	34
2.3.1.4 Aportes de los programas de becas a la educación posgradual en Colombia..	35
3. Programa Crédito-Beca de Colfuturo.....	38
3.1 La Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo.....	38
3.2 El Programa Crédito-Beca: una mirada a sus participantes.....	40
3.3 ¿Quiénes son las personas beneficiarias del PCB de Colfuturo?.....	43
4. Trayectorias sociales de los becarios/as. Aproximación a sus dimensiones sociodemográficas .....	44
4.1 Lugar de nacimiento .....	44
4.2 Estado civil.....	45
4.3 Características e influencias de la familia de origen .....	46
4.4 Nivel socioeconómico de los becarios/as.....	49
4.5 ¿Acceso a becas para todos/as? Marcadores de diferencia.....	51
5. Construcción de las trayectorias educativas de los becarios/as .....	56
5.1 Edad .....	56
5.2 Colegio de egreso .....	58

5.3 Formación universitaria: itinerarios educativos a nivel de pregrado .....	60
5.3.1 ¿Dónde estudiaron los becarios/as? Ubicación geográfica de las IES elegidas .....	60
5.3.2 Características de las IES .....	61
5.4 Motivos para la selección de la Universidad. Reflexiones de los becarios/as .....	63
5.5 Áreas del conocimiento seleccionadas .....	65
5.6 Factores que influyeron en la selección de las carreras .....	69
5.7 Formación de cuarto nivel: recorridos académicos de los becarios/as.....	72
5.7.1 Estudios en el exterior: intereses y motivaciones.....	72
5.8 Dominio de un idioma .....	77
5.8.1 Experiencias de aprendizaje de un segundo idioma: .....	78
5.8.2 La suficiencia de un segundo idioma: barrera para acceder a programas de movilidad estudiantil internacional .....	80
5.9 Distribución de las becas otorgadas por sexo y nivel socioeconómico .....	81
5.10 Áreas del conocimiento elegidas a nivel de posgrado: tendencias generales.....	83
5.11 ¿Cuáles fueron las áreas del conocimiento seleccionadas por formación?.....	84
5.11.1 Estudios de maestría .....	84
5.11.2 Estudios de doctorado .....	86
5.12 Movilidad internacional: países de destino y universidades elegidas .....	87
5.13 Instituciones de educación donde cursaron la formación posgradual .....	90
Conclusiones .....	93
Recomendaciones .....	98
Bibliografía.....	102
Anexos.....	112

## Lista de anexos

<b>Anexo A</b> Fases de la investigación.....	112
<b>Anexo B</b> Relación de objetivos y variables de indagación .....	112
<b>Anexo C</b> Personas becarias del PCB entrevistadas por área del conocimiento y sexo .....	113
<b>Anexo D</b> Guía de entrevista .....	113
<b>Anexo E</b> Modelo de consentimiento informado .....	115
<b>Anexo F</b> Mapa conceptual para el diseño de la guía de entrevista .....	116
<b>Anexo G</b> Distribución de la matrícula total universitaria por área del conocimiento y sexo en Colombia, 2001-2013.....	117
<b>Anexo H</b> Número de matriculados en programas de posgrados en Colombia durante el periodo 1990-1999 .....	118
<b>Anexo I</b> Número de becas, créditos y becas-crédito para maestría y doctorado, 2005-2014 .....	118
<b>Anexo J</b> Número de becas, créditos y becas-crédito para maestría y doctorado por sexo, 2005-2014.....	119
<b>Anexo K</b> Personas beneficiarias del PCB de Colfuturo durante el periodo 1992-2015 .....	119
<b>Anexo L</b> Número de solicitudes al PCB por año de convocatoria y sexo .....	120
<b>Anexo M</b> Número de solicitudes al programa crédito-beca por área del conocimiento y sexo.....	120
<b>Anexo N</b> Número de solicitudes rechazadas por sexo .....	121
<b>Anexo O</b> Número de aspirantes y beneficiarios/as del PCB, y tasa de absorción por año de convocatoria y sexo.....	121
<b>Anexo P</b> Tasa de absorción del PCB por año de convocatoria y sexo.....	121
<b>Anexo Q</b> Número de beneficiarios/as del PCB por año de convocatoria y sexo .....	122
<b>Anexo R</b> Personas beneficiarias casadas que viajaron con familia por año de convocatoria y sexo (%) .....	122
<b>Anexo S</b> Porcentaje de beneficiarios/as casados que viajaron con familia por rangos de edad y sexo.....	122
<b>Anexo T</b> Personas beneficiarios/as casadas que viajaron o no con familia por rangos de edad .....	123
<b>Anexo U</b> Colegios de egreso de las personas becarias por tipo de institución y estrato, 2010-2014 .....	124
<b>Anexo V</b> Número de universidades e instituciones universitarias de procedencia a nivel de pregrado elegidas por los becarios/as, en relación con el total de IES a nivel nacional por departamento y su relación porcentual .....	125
<b>Anexo W</b> Instituciones de educación superior a nivel de pregrado elegidas en Colombia por los becarios/s por tipo y estrato, 2010-2014 .....	126

<b>Anexo X</b> Instituciones de educación superior a nivel de pregrado elegidas en Colombia por los becarios/s por tipo y estrato, 2010-2014 .....	126
<b>Anexo Y</b> Principales universidades de egreso a nivel de pregrado por área del conocimiento y sexo, 2010-2014.....	127
<b>Anexo Z</b> Promedio académicos obtenidos a nivel de pregrado por sexo .....	129
<b>Anexo AA</b> Áreas del conocimiento elegidas a nivel de maestría y de pregrado por sexo, 2010-2014 .....	129
<b>Anexo BB</b> Principales países elegidos para cursar programas de maestría y doctorado, 2010-2014 .....	133
<b>Anexo CC</b> Áreas del conocimiento elegidas a nivel de doctorado por país y sexo. 2010-2014 .....	134

## Siglas

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
CESU	Consejo Nacional de Educación Superior
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
Colfuturo	Fundación para el Futuro de Colombia
Colciencias	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
Conpes	Consejo Nacional de Política Económica y Social
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ENDS	Encuesta Nacional de Demografía y Salud
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
IPS	Índice de Paridad entre los Sexos
Icetex	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
lesalc	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
DANE	Departamento Nacional de Estadística
MAEC	Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (de España)
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés)
OCyT	Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología
OLE	Observatorio Laboral para la Educación
PCB	Programa Crédito-Beca de Colfuturo
RICYT	Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana
Saber Pro	Examen de Calidad de la Educación Superior
Saber 11	Examen de Calidad de la Educación Media
SMMLV	Salario Mínimo Mensual Legal Vigente
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
UNAL	Universidad Nacional de Colombia
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## Resumen

El objetivo de esta investigación es realizar un análisis de las personas beneficiarias del Programa Crédito-Beca para estudios de posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo entre los años 2010 y 2014 desde un enfoque de género, con el propósito de identificar factores que produzcan diferencias e inequidades en la construcción de las trayectorias educativas. Para ello, se llevó a cabo un estudio exploratorio de carácter descriptivo en el que la perspectiva metodológica elegida fue el enfoque mixto, que articula estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación. A lo largo del documento se señalan las tendencias de formación por áreas del saber que prevalecen en los estudios de pregrado y posgrado, las instituciones elegidas, las demandas sociales de los/as profesionales y las dinámicas de los procesos de internacionalización, acompañado de una caracterización sociodemográfica y de una descripción de las trayectorias sociales. Así mismo, se indagan los elementos que han facilitado o dificultado el acceso de estas personas a la formación posgradual en términos de decisiones, intereses y oportunidades. El análisis realizado permite explorar los cambios y transformaciones en la educación superior, aportar conocimiento para comprender la feminización educativa y generar recomendaciones para la formulación de políticas.

*Palabras clave:* feminización, trayectorias educativas, posgrados, becas, movilidad estudiantil internacional, Colfuturo, género.

## Abstract

The objective of this research is to make an analysis of the people that have been beneficiary of the Credit-Scholarship Program for international postgraduate studies given by the *Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo* between 2010 and 2014 from a gender perspective, in order to identify factors that produce differences and inequities in the construction of their educative trajectories. This is an exploratory study of a descriptive nature and it is developed from a mixed methodology that combines the articulation of qualitative and quantitative research strategies. As part of the analysis, the tendencies of formation by the areas of knowledge that prevail in undergraduate and postgraduate studies are noted, as well as the selected institutions, the social demands of the professionals and the dynamics of internationalization processes, together with a sociodemographic characterization and a description of their social trajectories. Likewise, the elements that have facilitated or hindered the access of these people to postgraduate formation in terms of their decisions, interests and opportunities are studied. This analysis allows to explore the changes and transformations in higher education from a gender perspective, to contribute to the understanding of the feminization of education and to generate recommendations for the formulation of policies.

*Keywords:* feminization, educational trajectories, postgraduate, scholarship, international student mobility, Colfuturo, gender.

## Introducción

En Colombia y bajo el titular *Estudiar sí paga*, en agosto de 2011 el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), dio a conocer los resultados del seguimiento a los recién graduados de la educación superior en el país y su vinculación al mercado laboral entre los años 2001 y 2010. Los resultados fueron alentadores, especialmente para las mujeres, quienes presentaron las tasas más altas de egreso en un número importante de áreas del conocimiento. Que ellas lideraran el total de titulados/as en el país no fue su único logro; diferentes investigaciones realizadas en los últimos veinte años, así como diversos informes producidos en la región y por organismos internacionales, empezaron a evidenciar la sobre-representación de las mujeres en los indicadores de acceso y permanencia en la educación superior, comportamiento que se manifestaba a escala global como resultado de la expansión de la cobertura y diversificación del sistema. Tan significativo fue el ingreso de las mujeres al nivel terciario de formación, que se denominó a este fenómeno la “feminización educativa”. Esta tendencia, que venía gestándose tiempo atrás, llevó a concluir que el acceso masivo de la población femenina era una conquista indiscutible y un proceso que se mantendría en el tiempo, en el cual, al parecer, las desigualdades y exclusiones que históricamente limitaban su participación en la educación superior habían desaparecido. Esto fue lo que algunos/as autores llamaron la “revolución silenciosa de las mujeres”.

No obstante, y pese a estos avances, había un hecho que llamaba la atención en el informe presentado por el OLE-MEN. Si bien las mujeres ingresaban a los estudios universitarios de manera masiva y mayoritaria, su presencia disminuía a medida que avanzaba el nivel de formación, de tal manera que en los programas posgraduales se concentraban en el campo de las especializaciones, mientras que las maestrías y doctorados eran un terreno reservado sobre todo para los hombres. Esto no se articula con los logros descritos anteriormente, sería de esperarse que si las mujeres se titulan en mayor proporción, sean éstas las que demanden y ejerzan presión sobre el sistema educativo para dar continuidad a sus estudios, pero la feminización tiene un impacto diferenciador de acuerdo con el grado académico que se aspira cursar. Adicional a esto, y en el análisis del mercado laboral publicado en el mismo documento, se evidenció que el salario que devengaba un hombre recién graduado era, en promedio, 13% más alto que el que recibía una mujer con igual nivel de educación; en especialización, la diferencia ascendía al 14%, mientras que en maestría y doctorado era cercana al 17%. Estas

cifras no solo demostraban la existencia de brechas salariales en el mercado laboral y la magnitud de las mismas, sino que revelaban que éstas se ampliaban a medida que aumentaba la escala de formación, siendo mayores en el más alto nivel alcanzado. Entre 2011 y 2016 estas tendencias no se han modificado, las mujeres siguen accediendo de forma creciente a la educación superior y conservan los más altos porcentajes de egreso; incluso han comenzado a incursionar en campos del saber con tradición masculina. En la formación de cuarto nivel continúan ingresando en mayor proporción a programas de especialización y en el mercado del trabajo los diferenciales salariales persisten.

Se supondría que un aumento en el nivel educativo genere mejoras en el ingreso al mundo laboral, mayor autonomía económica y posibilidades de movilidad social ascendente (Papadópulos y Radakovich, 2006) pero éste aún no ha tenido el efecto esperado. A su vez, las oportunidades educativas obtenidas por ellas se restringen a los estudios de tercer nivel y los títulos académicos tienen una valoración distinta en el mercado remunerado. Al parecer la feminización presente en los sistemas educativos es diferenciada, incompleta y segmentada.

Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿por qué, si las mujeres se titulan más del sistema educativo universitario, no ingresan en igual proporción a los estudios de cuarto nivel?, ¿por qué las desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas se acentúan a medida que avanza el nivel de formación?, ¿qué impide su mayor participación en programas posgraduales? y en últimas, ¿a quién beneficia la feminización? Como posibles explicaciones a este comportamiento, se argumenta que el área de formación elegida por las mujeres es uno de los factores que influye en la inserción de éstas al mercado laboral y determina su nivel de ingresos, ya que se concentran en campos con baja valoración social y menos rentables. Adicional, se pone en duda la pertinencia de la formación alcanzada y la calidad de la educación recibida como efecto de la misma masificación del sistema.

Coexisten diversos caminos que se pueden emprender para tratar de dar respuesta a los interrogantes formulados. La literatura evidencia que la movilidad internacional es uno de los componentes dinamizadores de la educación superior y de los factores esenciales para el logro de la formación de más alto nivel, la cual se potencia a través de los programas de becas que se suelen regir por criterios meritocráticos. Por tanto, es un buen escenario de análisis, ya que no solo permite acotar la población objeto de estudio, centrándose en aquella que logra finalizar sus procesos de formación universitaria, sino que permite enfocarse en los estudios

posgraduales y neutralizar algunas variables que de entrada pueden justificar la menor presencia de las mujeres en la educación de cuarto nivel, como son: i) en el terreno internacional la elección de los campos del saber no queda circunscrita a la oferta limitada del territorio nacional, por tanto, se pueden cursar programas tan diversos como posibilidades ofrezca la educación transnacional, ii) la calidad de los estudios previos se garantiza a través de los criterios de selección de los programas de apoyo a la formación posgradual, así como la de las instituciones de educación superior (IES) elegidas y iii) el supuesto de la existencia de méritos para su ingreso omitiría la discriminación. Es así como, emprender un análisis sobre los flujos de movilidad permitiría, de entrada, eliminar algunos supuestos que argumentan la baja presencia femenina en los estudios posgraduales y centrarse en las trayectorias construidas por quienes lograron acceder y egresar de estudios de alto nivel, porque de fondo la pregunta es ¿qué diferencia a estas mujeres de otras?

La Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo ha venido trabajando en la cofinanciación de estudios de maestría y doctorado en el exterior a través de su Programa Crédito-Beca (PCB), el cual se ha configurado como la iniciativa de internacionalización educativa más importante en el país. Los dos criterios esenciales para participar son la excelencia académica de sus candidatos/as y la calidad, tanto del programa que aspiran cursar, como de la universidad seleccionada; así que es un Programa que cumple con lo requerido para realizar este análisis.

La feminización de la educación superior es un fenómeno reciente y por tanto las indagaciones que se hagan serán fundamentales para entender los cambios y transformaciones que deberá enfrentar el sistema educativo nacional. También permitirán contar con una mirada de las tendencias por áreas de formación que prevalecen en el posgrado, las instituciones elegidas, las demandas sociales de los/as profesionales y los procesos de internacionalización que juegan un papel central en la formación de alto nivel en el país, con miras a aportar recomendaciones para la formulación de políticas educativas. A su vez, la mayoría de los estudios realizados sobre el tema, analizan la formación superior de manera agregada, sin hacer mayores distinciones entre el comportamiento de mujeres y hombres en pregrado y posgrado. Como se mencionó anteriormente, hay diferencias en la participación por sexo en estos dos niveles educativos que interesaría analizar como insumo para comprender quiénes son las personas que logran acceder a los programas de maestría y doctorado, y qué factores influyen en su participación. Adicional, a nivel nacional se vienen estudiando las tasas de matrícula y

egreso de la población estudiantil, pero se desconocen las tendencias de las mismas en términos de las ayudas solicitadas para su financiación desde una perspectiva de género. Por último, las políticas educativas hacen alusión a la educación superior inclusiva, entendida como “una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (MEN, 2013, p. 22) que se ha constituido en el pilar fundamental de los lineamientos de política propuestos por el MEN para la formación terciaria en el país. En éstos se propone analizar en qué medida el género es una variable de incidencia en la educación superior y cuáles deberían ser las estrategias que se diseñen en la materia; una tarea aún por cumplir y a la cual este estudio puede aportar.

En síntesis, la finalidad principal de esta investigación es realizar un análisis de las trayectorias educativas de mujeres y hombres que culminaron programas de formación de posgrado a través del PCB de Colfuturo. La pregunta central que guía este estudio es: ¿cuáles son los factores que producen diferencias de género en las trayectorias educativas de mujeres y hombres en la educación superior? En este sentido, también se propone indagar si existen brechas en las oportunidades que unas y otros tienen para el acceso a las becas de formación posgradual en el país. Estas preguntas se abordarán a partir de una caracterización de la población beneficiaria, propuesta con el objetivo de conocer los perfiles sociodemográficos, económicos y educativos de las personas becarias del PCB, y de una indagación sobre los significados, las decisiones, las oportunidades y los obstáculos que han marcado la construcción de las trayectorias educativas a partir de sus relatos personales.

Este trabajo de grado está estructurado en cinco capítulos. En el primero se presentan las diferentes acepciones de la noción de trayectoria, señalando los campos de indagación recurrentes en el ámbito educativo y los factores que influyen en su construcción. En el segundo capítulo se exponen el contexto y las tendencias generales de la educación superior en el escenario mundial, regional y nacional. Allí se examinan los cambios y efectos de la masificación educativa con un énfasis particular en los estudios de cuarto nivel, y se señalan las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad estudiantil académica. De igual forma, se reseñan los principales programas de becas y/o becas-crédito para el apoyo a la formación posgradual que se desarrollan en el país, y los impactos que éstos tienen sobre la educación superior. En el tercer capítulo se hace una breve síntesis sobre Colfuturo, se señalan las principales características del PCB y se describe la población inscrita y elegida por el Programa, a partir de una comparación por sexo. En los capítulos cuatro y cinco se lleva a cabo el análisis

de las trayectorias sociales y académicas de las personas becarias del PCB. Se incluyen sus dimensiones socioeconómicas y educativas, así como sus relatos sobre los significados atribuidos a los tránsitos educativos, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. Estos capítulos se acompañan de cifras nacionales como medida de comparación.

En las conclusiones se retoman los principales hallazgos encontrados en la investigación con un énfasis en los factores que producen diferencias de género en la construcción de las trayectorias educativas, y se proponen posibles líneas de indagación. Por último, se señalan recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

### **Consideraciones metodológicas**

Para el logro de los objetivos propuestos se desarrolló un estudio exploratorio de carácter descriptivo, en el que la perspectiva metodológica elegida fue el *enfoque mixto*<sup>1</sup> que posibilitó, por una parte, la combinación y articulación de las estrategias cuantitativas y cualitativas de investigación requeridas para el acopio y análisis de la información consultada, y por otra, permitió contar con una perspectiva más amplia del objetivo de estudio, y con variadas y diversas fuentes de indagación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El análisis de las trayectorias educativas se realizó desde dos dimensiones: estructural y subjetiva<sup>2</sup> (León, 2012). En la primera se llevó a cabo una caracterización sociodemográfica de la población beneficiaria, en la cual se contemplaron variables como su lugar de procedencia, sexo, edad, nivel socioeconómico, estado civil, entre otras. En lo que atañe a los tránsitos educativos, se describió su perfil académico, a partir del análisis de los colegios de egreso, las carreras de formación elegidas, las áreas del conocimiento, las instituciones donde adelantaron sus estudios y los países seleccionados para cursar los programas en el exterior. En la segunda, se exploraron los factores que han facilitado o dificultado el acceso de estas personas a la formación posgradual en términos de decisiones, intereses y oportunidades, con el fin de identificar brechas e inequidades; esta indagación se realizó a partir de los relatos de algunos participantes en el Programa. A su vez, se examinaron factores asociados con sus entornos

---

<sup>1</sup> Llamado también enfoque integrativo, múltiple, de triangulación o multimétodos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

<sup>2</sup> León (2012) adiciona una dimensión analítica para los estudios de trayectorias educativas y es aquella centrada en las prácticas de los individuos, que abarcan campos como la inasistencia, el abandono, los métodos de estudio, entre otros. Para los fines de la presente investigación, solo se abordaron las dos referenciadas.

familiares, las influencias para elegir y dar continuidad a sus itinerarios educativos, y las dificultades propias que se presentan para ser partícipes de un programa de becas.

El enfoque mixto se desarrolló de manera secuencial a partir de un diseño transformativo que se realizó en dos fases de investigación. Se inició con la dimensión estructural (cuantitativa) y después se llevó a cabo la subjetiva (cualitativa). Esta apuesta metodológica es recurrente en los estudios de análisis sobre trayectorias educativas “ya que resulta necesario realizar una cuantificación, en la búsqueda de una primera aproximación al objeto de estudio con propósitos descriptivos, para luego avanzar en la identificación de los posibles factores que configuran las mismas” (Zandomeni y Canale, 2010, p. 62).

La población objeto de estudio está conformada por los/as beneficiarios del PCB durante los años 2010-2014. En total, 5.522 personas fueron seleccionadas en el tiempo de referencia y de éstas, 4.620<sup>3</sup> aceptaron el crédito-beca y por tanto, configuran el universo de análisis. Los resultados se diferenciaron por sexo, estrato socioeconómico y nivel de formación.

El periodo de estudio fue elegido en función de la consistencia de las bases de datos proporcionadas por la entidad. Colfuturo venía realizando un proceso de actualización de sus sistemas de información, los cuales habían sido migrados a nuevas plataformas, y a partir del año 2010 los registros disponibles guardaban mayor coherencia para los fines propuestos y los formularios de inscripción, principal fuente de análisis, incluían variables de importancia para este estudio; de allí la decisión de trabajar la información entre los años 2010 y 2014.

### **Estrategias e instrumentos**

En línea con el enfoque elegido para el desarrollo de la investigación, se hizo uso de técnicas de acopio que integran metodologías de tradición cuantitativa y cualitativa. La estrategia propuesta para la recolección de datos fue la sistematización de información estadística, que permitió realizar la caracterización de los/as beneficiarios. Para ello, se recurrió a fuentes primarias: bases de datos, algunas de las cuales fueron proporcionadas por Colfuturo y otras consultadas directamente en los sistemas de información de la entidad, anuarios publicados por esta institución, directorios de becarios/as y documentación sobre el Programa. También se

---

<sup>3</sup> El Programa inició en 1992 y desde ese año hasta el 2014 habían sido seleccionadas 9.060 personas y 6.480 aceptaron el crédito-beca. Por tanto, el periodo de análisis elegido abarca el 72% del total de la población beneficiaria del programa hasta dicho año (Colfuturo, 2014b).

utilizaron fuentes secundarias centradas en bibliografía sobre educación superior con énfasis en posgrados y movilidad internacional<sup>4</sup>.

Para el acceso a la información se presentó una carta de intención en la que se explicitaba el objetivo del trabajo de grado y el tipo de datos requeridos para su desarrollo. Colfuturo dio una respuesta positiva y por exigencia de la entidad, y en consonancia con el tipo de información solicitada, se suscribió un acuerdo de confidencialidad, en el cual se estipulaba que el uso de los datos era únicamente con fines académicos y que el periodo de consulta no podría ser superior a los cuatro meses a partir de la firma de este documento. Las variables contempladas para el análisis (ver Anexo B) fueron remitidas a la entidad y a partir de ellas Colfuturo proporcionó diferentes archivos con la información disponible, los cuales fueron unificados en una base de datos creada en Excel para la obtención de reportes estadísticos descriptivos y tabulaciones cruzadas. Esta base integra la totalidad de personas inscritas al Programa en el periodo de referencia, hayan sido o no beneficiarios/as del mismo. Vale la pena aclarar que algunas variables solicitadas no habían sido acopiadas por la entidad. Es así como el número de hijos, el nivel de escolaridad de los padres y la obtención de reconocimientos a nivel de posgrado, fueron datos sobre los cuales no se tenía información, pero que se indagaron en la fase cualitativa de la investigación. Por último, en la revisión de las fuentes secundarias consultadas, se elaboraron resúmenes analíticos especializados.

A su vez, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para recoger los relatos de mujeres y hombres a partir de su ingreso a la educación superior, las cuales se realizaron a través de una *muestra no probabilística* por participantes voluntarios y por cadena o “bola de nieve”. Esta muestra no fue elegida por criterios estadísticos de representatividad, sino por el establecimiento de unas condiciones principales de selección y estratificación previamente estipuladas, las cuales eran: i) contar con participación igualitaria de mujeres y hombres, ii) que los/as participantes hubiesen culminado sus estudios de posgrado durante el periodo de tiempo que abarca la investigación y iii) que pertenecieran a distintos campos del saber. No obstante, algunos de estos elementos se reevaluaron durante el desarrollo de las entrevistas, ya que si bien se logró un efecto “bola de nieve”, fue más difícil concretar espacios de encuentro con las mujeres que con los hombres. En este sentido, se realizaron ocho entrevistas a personas becarias que participaron en el PCB en diferentes convocatorias a nivel de maestría, de las

---

<sup>4</sup> Las fases del proceso de investigación se pueden ver en detalle en el Anexo A.



cuales cinco fueron hombres y tres mujeres pertenecientes a las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Arquitectura y Diseño, y Derecho (ver Anexo C).

A partir del diseño metodológico y teniendo en cuenta que la fase de exploración cuantitativa se desarrolló en un primer momento, la intención de las entrevistas fue explorar aspectos relevantes que emergieron en el análisis estadístico de la información y formular hipótesis sobre la construcción de las trayectorias educativas. En este sentido, la guía de entrevista implementada se diseñó a la luz de los resultados de la primera fase<sup>5</sup>, para ello se elaboró un mapa conceptual y una matriz con las variables o categorías principales que se proponían abordar para el logro de los objetivos del trabajo de grado<sup>6</sup>. El procesamiento y análisis de las entrevistas se llevó a cabo a través del programa ATLAS. Ti versión 7.5.15.

### **Dificultades por fases:**

1. En cumplimiento de la ley estatutaria para la protección de los datos personales (Ley 1581, 2012), Colfuturo permitió el acceso a sus sistemas de información protegiendo la identidad de los becarios/as. En consecuencia, todos los insumos proporcionados por la entidad fueron anónimos, lo cual dificultó el proceso de unificación de las bases de datos, ya que no se contaba con ninguna referencia que permitiera compaginar los registros. Por tanto, a través de variables como el sexo, el año de convocatoria, el promedio de notas y el programa de estudio fue posible integrar una única base que contiene en su totalidad 10.316 registros con información de las personas inscritas, no seleccionadas y becarias.

Este ejercicio de unificación demandó mucho esfuerzo y tiempo para su desarrollo, y se convirtió en una tarea dispendiosa que requería mucha precisión y cuidado en la consolidación de los datos, ya que implicó la revisión de *uno a uno* de los registros. En algunos casos, esta armonización entre bases de datos estuvo acompañada de labores de comparación y validación de la información con aquella registrada en los anuarios de la entidad. En consecuencia, esta fase ocupó una parte importante de la ejecución de este trabajo de grado.

2. Las entrevistas se iniciaron con la participación de una persona conocida que había sido becaria del Programa; ésta a su vez, referenció a otra que podría participar en el proceso de investigación y se generó una cadena de referidos. Esto ocasionó que aquellos que inicialmente participaron en este proceso pertenecieran a círculos laborales similares y por tanto, que

---

<sup>5</sup> La guía de entrevista y el modelo de consentimiento informado se encuentran en los Anexos D y E.

<sup>6</sup> El mapa conceptual puede ser consultado en el Anexo F.

tuvieran formaciones cercanas. Al notar esta tendencia, se realizó una búsqueda de personas beneficiarias a partir de los directorios de becarios/as que aparecen publicados en la página Web de Colfuturo de diferentes campos del saber, las cuales se contactaron vía correo electrónico o redes sociales. Sin embargo, la respuesta fue muy baja, lo cual obligó a continuar con el proceso inicialmente propuesto.

3. Hubiese sido deseable contar con un mayor número de entrevistas que aportaran insumos para el desarrollo de los objetivos propuestos. No obstante, el periodo seleccionado, dadas las justificaciones que se explicitaron anteriormente, y los tiempos de ejecución de los programas de estudios en el exterior, no permitieron entrevistar a personas que estuvieran cursando sus doctorados. La mayoría de los contactados/as se encontraban fuera del país y a pesar de los intentos no fue posible concretar entrevistas virtuales.

4. En este estudio se contempló la posibilidad de incluir a los/as becarios de Colciencias. Sin embargo, la entidad no permitió el acceso a la información requerida en cumplimiento de la ley que se mencionó anteriormente. En respuesta a la solicitud presentada, remitió un link que redireccionaba a la página de Colfuturo, en la cual se encontraban los beneficiarios/as de las becas concedidas por Colciencias en alianza con esta entidad y sugirió consultar los resultados de las convocatorias de doctorado en su sitio Web. No obstante, la información disponible era reducida e insuficiente para el cumplimiento del propósito de este trabajo de grado. Por tanto, esta entidad fue excluida de la investigación.

### **1. Aproximaciones conceptuales a la noción de trayectoria**

De acuerdo con Ardoino la trayectoria, como término, surge desde las ideas propias de la astrofísica y la balística, asociada con la noción de recorrido lineal y de posiciones continuas de un “móvil inerte propulsado por una fuente de energía externa y aditiva” (2005, p. 32) sea éste, por ejemplo, un cometa, un astro, un misil, una bala, etc., y bajo esta perspectiva, toda trayectoria podría ser predeterminada, medida y calculada. Extrapolar este término para aplicarlo al campo educativo, implica asumir, desde la lógica descrita, que los tránsitos escolares se expresan en caminos fijos, prediseñados, sucesivos y similares, en los cuales los sujetos anticipan su trazado y establecen un punto común de salida y de llegada. Así, este concepto se

entiende como “una sumatoria, un encadenamiento de materias [...] y niveles educativos” (Gualpa y Caníbal, 2015, p. 5).

Sin embargo, y desde un punto de vista más crítico, hay quienes consideran que esta visión es reduccionista, ya que omite las particularidades que afectan la construcción de los trayectos escolares, sus “interrupciones, atajos, desvíos” (Nicastro y Greco, 2009, p. 24), abandonos y temporalidades, así como la existencia de factores que limitan su predicción. Desde esta perspectiva, se considera que la trayectoria es una noción que va “mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones” (Ardoino, 2005, p. 32) y por tanto, se debe concebir como “un recorrido, un camino en construcción permanente [...] [como un] itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2009, p. 23).

Estas miradas permiten acercarse a dos categorizaciones centrales a partir de las cuales es posible analizar este concepto: teórica y real. Las *trayectorias teóricas* están dadas por el mismo sistema educativo y su estructura institucional, y se espera que “los recorridos de los sujetos [...] sig[a]n la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p. 19) y su organización determina los tránsitos deseados. En sí, sería una definición cercana a los aportes que la astrofísica y la balística le dieron a este término, aproximándolo a un camino fijo y estandarizado, en el cual las discontinuidades o problemáticas que ocurran en los itinerarios educativos podrán ser resueltas por el sistema escolar. Por otro lado, las *trayectorias reales* hacen alusión a los “itinerarios frecuentes o más probables [...] heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p. 19) que no siempre se enfilan como tránsitos lineales y en esta medida, pueden o no coincidir con los trayectos teóricos. Desde este enfoque, se reconoce la aparición de múltiples elementos que intervienen en los recorridos educativos de las personas y en él se centran los estudios que pretenden identificar problemáticas a las que se enfrentan los sujetos para la construcción de sus itinerarios escolares, y los elementos endógenos y exógenos al sistema que ayudan u obstaculizan el logro de los recorridos académicos<sup>7</sup>. Se podría afirmar que estas dos tipologías son complementarias y cada una aporta insumos de análisis, desde diferentes miradas, necesarios

---

<sup>7</sup> Este trabajo de investigación permitirá abordar las dos nociones. El primer tipo descrito es el que posibilita la información cuantitativa acopiada, ya que solo da cuenta de los procesos de escolarización formales. El segundo es resultado de las entrevistas realizadas, en las cuales se relatan las construcciones subjetivas.

para la comprensión de los tránsitos escolares y las dificultades que subyacen en la construcción de caminos continuos y completos.

### 1.1 ¿Qué son las trayectorias educativas?

Desde el campo educativo es posible identificar tres términos a los que se alude cuando se aborda el tema de las trayectorias, que tienden a plantearse de manera similar sin mayores distinciones entre ellos. Algunos trabajos consultados mencionan las trayectorias educativas, otros hacen alusión a las escolares y unos cuantos a las académicas. Por tanto, es importante establecer las diferencias entre estas tres nociones, las cuales ayudarán a comprender el enfoque de este trabajo de investigación.

El término de trayectoria educativa se concibe como el más abarcador de los mencionados. Éste contempla los itinerarios de formación que realizan los individuos a lo largo de sus trayectos educativos, sean éstos formales o no formales. Es decir, este concepto contempla que los tránsitos en los procesos de aprendizaje se pueden dar en diversos escenarios y no son resultado exclusivo de los caminos lineales formales, bajo la concepción de que los individuos acceden a otros saberes que adquieren en entornos que están por fuera de las instituciones educativas. Por su parte, tanto la trayectoria escolar como la académica son nociones más reducidas y se circunscriben a los “recorridos de los sujetos dentro de la educación formal” (Zandomeni y Canale, 2010, p. 61). Desde estas dos nociones, los análisis se centran en los elementos que subyacen a la misma estructura educativa, en términos de la edad promedio de ingreso y egreso establecida, del recorrido formativo similar esperado, de la escala estructurada de grados escolares con conocimientos específicos por año lectivo y del tránsito deseable entre los niveles educativos. La trayectoria escolar se emplea, principalmente, en las investigaciones sobre los itinerarios educativos en la escuela, es decir, en el nivel básico y secundario. Mientras la académica se menciona, en mayor medida, en los estudios sobre educación superior (Zandomeni y Canale, 2010).

La idea de comprender los recorridos educativos de las personas becarias del PCB de Colfuturo alude a una concepción que trasciende lo escolar o académico. Por el objetivo mismo de la investigación, la importancia de estudiar las trayectorias reposa en la intención de poder evidenciar aquellos aspectos que generan caminos educativos *no encauzados* (Terigi, 2009), bajo el propósito de vislumbrar factores que pueden incidir en la continuidad de los itinerarios y que generan brechas y desigualdades, u oportunidades y ventajas. Por tanto, la posibilidad

analítica que plantea la noción de trayectoria educativa es fundamental para el logro de los objetivos propuestos y será la que se adopte para el desarrollo de este estudio.

## **1.2 Estudios de trayectorias: breve recorrido por el campo de indagación**

La movilidad social, educativa, económica y laboral de los individuos (Jiménez, 2009), es susceptible de ser analizada a través de la construcción de sus trayectorias. Se afirma que los estudios que se realizan a partir de los itinerarios que construyen las personas "no pueden considerarse como un campo de investigación con criterios definidos, ya que [...] depende de diversos factores, como el campo disciplinario desde el que se aborda, los propósitos del estudio y los sujetos" (Jiménez, 2009, p. 3). Sin embargo, en las investigaciones consultadas es posible identificar que los abordajes teóricos se realizan desde la Psicología Social, la Sociología y la Economía, en los campos educativo, laboral, profesional y ocupacional.

Los estudios de las trayectorias educativas analizan los itinerarios de los individuos a partir de la formación continua (Jiménez, 2009; Arango, 2006) y del impacto que ésta tiene en el mercado laboral (Cruz, Sanz y Aja, 2006; Luchilo, 2006a). Es así como las investigaciones que utilizan esta opción metodológica, la emplean principalmente para la exploración de dos dimensiones: estructural, referida al análisis de las características propias del sistema educativo y de los individuos que lo integran; y subjetiva, la cual indaga los significados que las personas le atribuyen a sus trayectorias académicas (León, 2012).

Los trabajos que abordan la primera dimensión, corroboran la relación entre las condiciones estructurales y las características individuales (Fernández, 2011) y afirman que "la trayectoria educativa está atravesada por elementos [...] que se vinculan dinámicamente con el individuo, como diálogo permanente entre las determinaciones socioeconómicas y socioculturales, y el capital cultural de los sujetos" (León, 2012, p. 8). Adicional, evidencian que el capital relacional, el origen familiar, el nivel de escolaridad de los padres y el sexo-género, influyen en la construcción de las trayectorias educativas (Luchilo, 2006a). De igual forma, adquieren importancia la institución educativa elegida, la carrera seleccionada y la edad de egreso.

La segunda dimensión es abordada a partir de las narrativas de los sujetos (León, 2012), y sus relatos sobre los significados de sus itinerarios educativos. El punto que marca el inicio de las trayectorias es diferente en cada investigación, algunas parten desde la educación media para explorar los factores que inciden en la elección de las carreras y en las expectativas laborales (León, 2012; Legaspi, Monedero, Batlle, Aisenson, 2001). Otras desde la experiencia

de formación en pregrado (Arango, 2006), posgrado (Cruz, *et al*, 2006; Fernández, 2011; Luchilo, 2006a) o en educación continua (Jiménez, 2009). En gran parte de los estudios identificados, las dos dimensiones se trabajan de manera articulada y en este sentido, combinan estrategias de indagación cuantitativas y cualitativas que integran la aplicación de cuestionarios o encuestas, con la realización de entrevistas en profundidad (Arango, 2006; Fernández, 2011; Legaspi *et al.*, 2001; Lou, 2004).

Si bien las trayectorias educativas pueden ser entendidas como “la sucesión de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el desarrollo profesional” (Jiménez, 2009, p. 5), es importante reconocer que éstas, como se ha mencionado, no son lineales y que los caminos recorridos por las personas están permeados por factores adicionales como la formación recibida, los contextos familiares, las aspiraciones laborales, el sistema sexo-género, las condiciones socioeconómicas y el capital cultural (Fernández, 2011; Jiménez, 2009; León, 2012). Así, los tránsitos educativos se podrían interpretar desde la experiencia de formación que transcurre mediante la sucesión de estudios formales y los significados que las personas le atribuyen a los mismos.

De manera específica y en el ámbito educativo, el estudio de las trayectorias se ha empleado para el análisis de diferentes procesos y se ha consolidado como una línea de trabajo. En este orden, a continuación se señalan algunos campos de indagación en los cuales este concepto ha sido empleado. Vale la pena aclarar que esta categorización no pretende ser exhaustiva, tan solo busca destacar las principales tendencias halladas en las investigaciones consultadas sobre la temática:

- 1. Estudios de seguimiento a egresados/as:** El análisis de las trayectorias es empleado para conocer el impacto de la formación recibida sobre los itinerarios educativos, laborales y ocupacionales de las personas egresadas. Estos estudios, que son realizados principalmente por docentes-investigadores/as de las IES, tienen como propósito el diseño de estrategias para el fortalecimiento de los diferentes programas a nivel de pregrado y posgrado (Fernández, 2015; Filardo y Fernández-Álvarez, 2014). Aquellos trabajos que abordan la formación de cuarto nivel, se centran en el análisis de la movilidad nacional e internacional de sus egresados/as, la producción de conocimiento, la incorporación de estos/as a grupos de investigación, su vinculación al mercado laboral, sus tránsitos ocupacionales y su participación como docentes e

investigadores/as en IES y/o como funcionarios/as de instituciones estatales (Jiménez, 2014; Fernández, 2011; Cruz *et al.*, 2006; Luchilo, 2006a).

**2. Eficiencia terminal de niveles educativos:** Por su parte, algunos otros analizan el tránsito educativo entre la finalización de la educación media y el ingreso a la educación superior o al mercado laboral (Calderón, 2014; Legaspi *et al.*, 2001).

**3. Desigualdades educativas:** Algunos otros se realizan con el propósito de identificar factores que expliquen las diferencias en la construcción de las trayectorias de los sujetos, a partir de elementos diferenciadores como la clase, el origen social y/o el sexo, entre otros (Quintela, 2007). El fin es aportar insumos para la comprensión de las decisiones diversas que toman los individuos en el diseño de sus itinerarios escolares. Es así como las tendencias en los indicadores educativos, las elecciones por campos del saber y el lugar que ocupan mujeres y hombres dentro del personal académico de las IES, se vuelve foco de análisis e indagación (Sánchez, 2010).

**4. Flujos nacionales e internacionales de estudiantes:** Otros trabajos emplean la noción de trayectoria como insumo para la identificación de los factores que posibilitan u obstaculizan los procesos de movilidad estudiantil al interior de cada país o por fuera de ellos (Flores, 2009; Gérard y Grediaga, 2009).

**5. Recomendaciones para la formulación de políticas:** El propósito de otros es partir de las comprensiones sobre las trayectorias educativas de los sujetos para generar insumos que aporten a la formulación de políticas en el campo educativo y laboral (Jiménez, 2014; Fernández, 2011, Luchilo, 2006a).

El concepto de trayectoria ha cobrado relevancia para el análisis de las dinámicas propias de los sistemas educativos y dependiendo de la perspectiva que se adopte, posibilita la comprensión de los itinerarios de formación que eligen los individuos y los sentidos que le atribuyen a los mismos. A su vez, permite entender el sector educativo como un actor que hace parte de un entramado social mucho más complejo, al reconocer y dar voz a las singularidades en las construcciones de los recorridos académicos de quienes las viven, y al incorporar en los análisis factores que se encuentran por fuera de éste, lo cual sin duda aporta conocimiento para atender las dificultades de acceso, permanencia y egreso de los círculos escolares.

### 1.3 Factores que influyen en la construcción de las trayectorias educativas

Bourdieu afirmaba que “los individuos no se desplazan al azar en el espacio social” (1979, p. 108). Al contrario, las posiciones que ocupan están determinadas por el origen y las trayectorias sociales e individuales, las cuales les permiten acceder a volúmenes diferentes de capitales, sean estos culturales, sociales o económicos. La noción de capital, desde las teorías desarrolladas por este autor, hace referencia a una energía o fuerza que regula las estructuras objetivas y subjetivas, y el funcionamiento del mundo social. Es así, como estos tipos de capitales están en relación con unos campos de poder que definen las probabilidades de construir trayectos similares a los de otros sujetos de orígenes afines, manteniendo y legitimando privilegios sociales que se garantizan reproduciendo las estrategias de pertenencia a una clase social determinada. Estos capitales se inculcan y se apropian, se reproducen y sobreviven a través de las prácticas sociales heredadas por medio de las cuales se adquieren, es decir, del *habitus*. De manera esquemática y breve, a continuación se señalan las principales características de los capitales que define este autor:

- **El Capital cultural** se considera un elemento explicativo de las diferencias en la construcción de los recorridos, y de las oportunidades y desigualdades educativas. Este puede expresarse bajo tres formas: incorporado, objetivado o institucionalizado. El primero hace referencia a la adquisición y acumulación de cultura, no solo como herencia social sino como *habitus* interiorizado, por tanto, “no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente individual” (Bourdieu, 2000, p. 141). El segundo hace alusión a los objetos que por sí mismos tienen un efecto cultural en los sujetos y “subsiste como capital simbólico o materialmente activo y efectivo” (Bourdieu, 2000, p. 144). El tercero se expresa en la forma de títulos académicos, como una certificación de la competencia cultural adquirida.
- **El Capital social** está conformado por “la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo [...] la pertenencia a un grupo” (Bourdieu, 2000, p. 148), en la cual se intercambian y se ponen a disposición los saberes. El grado de capital social acumulado dependerá de las redes de conexión que establezcan los individuos y de la estructura de capitales que posean quienes las integran.



– **El Capital económico** se refiere a las condiciones materiales y se convierte directamente en dinero. Se expresa bajo la forma de factores de producción o bienes y puede ser acumulado, reproducido y ampliado.

Se considera que la educación es el medio para la reducción de las brechas sociales y un mecanismo igualador de las diferencias que garantiza la movilidad social ascendente. Sin embargo, la expansión de los sistemas educativos no ha producido, por sí mismo, este efecto. Al contrario, se ha demostrado que factores asociados con las condiciones socioeconómicas, de origen y clase social, expresados en los tres capitales reseñados, la pertenencia étnico-racial y el sexo tienen efectos diferenciadores en los itinerarios académicos de los individuos e inciden en la construcción de las trayectorias educativas. A medida que se avanza en la escala de formación, las diferencias se acentúan y las desigualdades previas se manifiestan con mayor intensidad, y por tanto, es en los estudios superiores donde las exclusiones tienen su máxima expresión (Rama, 2006) afectando las posibilidades de acceso, permanencia y logro educativo de los/as estudiantes. Bourdieu y Passeron afirmaban que:

En las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos. En realidad para las clases más desfavorecidas, se trata de una simple y pura eliminación (2008, p. 14).

Para estos autores, las desigualdades de clase no solo limitan las oportunidades de acceso, sino que restringen la elección de los campos disciplinares y el tipo de institución para cursar los estudios, y tienen un efecto en el desempeño y continuidad escolar. La selectividad asociada a las posibilidades de ingreso al sistema educativo superior reproduce las diferencias y el orden social existente, convirtiendo los privilegios, expresados en capitales y ventajas culturales, en dones y méritos individuales (Bourdieu y Passeron, 2008). Sumado al hecho de que “la educación superior [...] promueve la movilidad social vertical. Por lo tanto, [...] es también un factor de estratificación social” (Papadópulos y Radakovich, 2003, p. 2). Vale la pena señalar que las diferencias sociales relacionadas con el sexo de los sujetos adquieren importancia en la medida en que sean analizadas en función del origen social de las mujeres y los hombres. Es así como la intersección entre estas dos variables pone en desventaja a las personas de clases bajas con un efecto mayor sobre la población femenina, frente a los hombres en la misma condición. Es decir, la clase tiene un efecto diferenciador desde una mirada de género, que desfavorece a las mujeres.

Estos aportes de la teoría de la reproducción social, permiten acercarse a marcos de referencia para comprender, desde esta perspectiva, los factores adicionales que condicionan las trayectorias educativas y que complejizan el análisis de los sistemas educativos, al evidenciar que son campos que producen exclusión, en los cuales las diferencias legitiman desigualdades.

## **2. Panorama de la educación superior**

### **2.1 Apuestas globales**

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada por la Unesco en 1998, señalaba los cambios vertiginosos por los que estaba atravesando este nivel de formación, resultado del aumento de la demanda que presionaba al sector educativo y de la diversificación del mismo. A su vez, aludía a los desafíos y dificultades que debía afrontar en términos de financiación, igualdad de condiciones de acceso y permanencia, capacitación docente, calidad, investigación, pertinencia, internacionalización y cooperación entre países, para hacerle frente a las nuevas dinámicas mundiales. En la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, que surgió como resultado de esta Conferencia, se manifestó que la segunda mitad del siglo XX pasaría “a la historia de la educación como la época de expansión más espectacular” (Unesco, 1998, p. 35) y muestra de ello, fue el explosivo incremento de las matrículas que se registró a escala global. En dicha *Declaración*, se afirmó que hacia el año 1960 cerca de 13 millones de personas se encontraban matriculadas en un programa universitario, en 1995 esta cifra llegó a ser de 85 millones (Unesco, 1998) y otras fuentes indicaron que hacia el 2011 ascendió a los 183 millones de estudiantes (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2014), esto quiere decir que en cincuenta años el número de matriculados en la educación superior se multiplicó catorce veces.

A pesar de los avances, se señalaba que esta época también trascendería por ser aquella en la cual se habían agudizado más las diferencias. Las brechas entre los países, en términos de acceso a la educación y a los recursos para su financiamiento y para la producción de conocimiento, eran más visibles, así como las disparidades en las oportunidades de ingreso para la población y la ausencia de instituciones de educación y de investigación adecuadas para hacerle frente a las nuevas realidades. Se afirmó que era la época de “mayor estratificación

socioeconómica” (Unesco, 1998, p. 35) y se hizo un llamado a una transformación profunda del sector educativo superior, en la cual las dimensiones éticas y morales sobrepasaran las netamente económicas, y la solidaridad e igualdad fueran sus principios.

A su vez, se proclamó en el Artículo N° 3 de esta *Declaración* que:

[...] el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación y, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas (Unesco, 1998, p. 37).

La necesidad de contar con un sistema educativo equitativo y no discriminatorio, instó a formular recomendaciones para la garantía de acceso a grupos específicos como los pueblos indígenas y las minorías culturales, así como a mejorar las condiciones de ingreso de la población femenina en los círculos universitarios, consolidar su participación en todos los niveles de formación y áreas del conocimiento, y fortalecer los estudios sobre género en la enseñanza superior, de tal manera que ellas fueran protagonistas en la toma de decisiones. En últimas, la consigna era lograr una educación superior para todos y todas.

A nivel global, se tiende a afirmar que las mujeres han sido las mayores beneficiarias del crecimiento de los sistemas educativos, ya que en gran parte su expansión ha sido resultado de las apuestas formativas de la población femenina, que han impulsado el incremento y consolidación de la educación superior a escala mundial. Por supuesto, esta necesidad de las mujeres por acrecentar sus años de estudio es producto, entre otros factores, de la misma estructura laboral que las obliga a acreditar mayores reconocimientos que los de sus pares masculinos para incorporarse y aspirar a unas condiciones igualitarias en el mundo del trabajo.

Lo cierto es que las mujeres ingresaron masivamente a la educación superior desde hace cuatro décadas y la feminización de las aulas universitarias ha sido un logro constante y sostenido, y su acceso a este nivel de formación se ha incrementado de manera más rápida que el de los hombres. Mientras la tasa bruta<sup>8</sup> de la matrícula masculina pasó del 11% en 1970 al 26% en 2009, la femenina se incrementó del 8% al 28% en el mismo periodo. Al año 2009, únicamente las regiones de Asia Meridional y Occidental, África Subsahariana y los Estados Árabes, continuaban teniendo una mayor presencia masculina en sus sistemas educativos

---

<sup>8</sup> Es la relación porcentual entre los/as estudiantes matriculados en un nivel educativo específico, independiente de la edad que tengan, y la población escolar que tiene la edad apropiada para cursar dicho nivel.

universitarios, en el resto<sup>9</sup> se registraba una participación femenina superior. Por su parte, el índice de paridad entre los sexos (IPS)<sup>10</sup>, en lo que respecta a la matrícula, pasó del 0.74 en 1970 al 1.08 en 2009. Incluso la incorporación de las mujeres a los programas universitarios ha sido tan importante, que ha superado la registrada en los niveles medios y básicos de educación (Unesco, 2012).

En el acceso a los estudios universitarios las mujeres han logrado la paridad y a nivel posgradual presentan una ventaja de 12 puntos porcentuales con respecto a los hombres en su ingreso a los programas de maestría, siendo del 56% para ellas y del 44% para ellos. No obstante, a nivel de doctorado las diferencias se acentúan en una proporción inversa a la señalada, siendo éste un campo de predominio masculino (Unesco, 2012). Esto es significativo en la medida en que la producción de conocimiento avanzado y la investigación asociada a los procesos de formación posgradual tienen su mayor expresión en este nivel.

En la *Declaración* anteriormente reseñada, se le otorgó a la educación un lugar preponderante por su capacidad de generar cambio, progreso y movilidad social ascendente, y se aludía a su importancia como instrumento para la cooperación interinstitucional y entre países. A su vez, se mencionó la necesidad de impulsar alianzas entre los Estados para la atención de los problemas sociales mundiales y se instó a incluir la dimensión internacional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de formar ciudadanos/as globales. El establecimiento de vínculos académicos, la colaboración científica e investigativa y el estímulo para la formación e intercambio de docentes y estudiantes, fueron descritos como metas de importancia a las que debían tender los sistemas educativos, así como la capacidad de los mismos para atraer a su población estudiantil móvil en la esfera mundial.

La expansión educativa ha impactado el crecimiento de la internacionalización de la educación superior y así lo demuestra el hecho de que la movilidad global con fines académicos ha aumentado drásticamente en las últimas cuatro décadas. Mientras en 1975 cerca de 0,8 millones de estudiantes adelantaban sus procesos de formación en países diferentes a los de su origen, en 2010 esta cifra ascendió a los 4.1 millones y se estima que para el año 2020 sea

---

<sup>9</sup> Regiones de Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental.

<sup>10</sup> El IPS es una medida de equidad y calcula la proporción entre el número de hombres y mujeres de un indicador. Si el IPS es igual a 1 se entiende que hay paridad, si es mayor indica disparidad a favor de las mujeres y si es menor a favor de los hombres.

de 7 millones de personas (Altbach *et al.*, 2014, OECD, 2012). A su vez, y como es de esperarse, la movilidad estudiantil aumenta a medida que avanza el grado de formación en la educación superior y es en el nivel de posgrados (maestrías, doctorados y posdoctorados) donde se evidencia el mayor número de flujos de personas por razones de estudio. Se calcula que en los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) “el 27% de los estudiantes matriculados en doctorados o programas equivalentes, y el 12% de los matriculados en maestrías o programas equivalentes son estudiantes internacionales”<sup>11</sup> (OECD, 2016, p. 329) y aun cuando las mujeres tienen una participación superior en los sistemas educativos representan el 48% de la población estudiantil móvil internacional (OECD, 2016).

El ánimo de impulsar la cooperación entre países con propósitos de formación, ha llevado a que el tema de la movilidad sea incorporado en las agendas públicas nacionales y educativas. Como ejemplo se puede evidenciar el proceso que han tenido los Estados que integran la Unión Europea, quienes no solo se fijaron como meta que al año 2020 el 20% de los/as estudiantes de nivel superior deben haber tenido por lo menos una experiencia de formación por fuera de su país de origen, sino que participaron en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior a través del Proceso de Bolonia de 1999, en el cual treinta países firmantes acordaron la adopción de una estructura de titulación comparable, el establecimiento de dos niveles de formación (pregrado y posgrado) y un sistema de créditos común que facilite el tránsito con fines académicos. Actualmente cerca de 48 Estados hacen parte de este espacio, que ha acogido incluso a países no pertenecientes a la Unión Europea.

En función de las inspiradoras apuestas debatidas en la Conferencia Mundial conviene preguntarse, casi veinte años después, ¿qué tan igualitaria, equitativa y no discriminadora es la educación superior?, ¿qué tan meritocrático es su acceso? y ¿quiénes se benefician de las estrategias de movilidad internacional que se promueven? Para ello, es preciso revisar los avances registrados en la región latinoamericana y en Colombia en particular durante los últimos años.

## **2.2 La educación superior en América Latina**

Desde aquella *Declaración* hasta nuestros días, la acelerada expansión de los sistemas educativos superiores continúa siendo una tendencia mundial y América Latina no ha sido ajena

---

<sup>11</sup> “Within OECD countries, 27% of students enrolled in doctoral or equivalent programmes and 12% of those enrolled in master’s or equivalent programmes are international students” (OECD, 2016, p. 329) Traducción mía.

a esta revolución, ni a los grandes desafíos que se anunciaron y que aún hoy están por resolver. Es así, como en el año 2007 la región aportaba cerca del 14% de la matrícula mundial superior (Unesco, 2009), con diferencias significativas entre países y al interior de cada uno de ellos.

La masificación de la educación es un proceso que viene incrementándose de manera significativa desde la década del ochenta; en esos años, las tasas de cobertura de los ciclos básico primario y medio alcanzaron su punto máximo, lo cual auguraba el aumento de la demanda que sobre el ciclo terciario de formación iba a recaer. El crecimiento de la educación media fue un logro atribuible a las políticas públicas nacionales que venían, y continúan, trabajando por la universalización del servicio educativo en este nivel de formación, pero también fue resultado de la “demanda de las familias y los jóvenes de sectores medios que crecieron a partir de la segunda posguerra y que se beneficiaron de la expansión de la educación media en ese período” (Luchilo, 2003, p. 2), los cuales se convirtieron en la masa de bachilleres que presionó al sector, el cual no ha parado de crecer. Hacia 1970 cerca de 1.6 millones de alumnos/as integraban el sistema educativo superior en la región, en 1990 esta cifra era cercana a los 6.7 millones y en el 2005 ya rondaba los 16 millones (Rama, 2009), esto significa que en 35 años la tasa de matrícula universitaria se multiplicó por diez. Se estima que al 2015, la tasa de cobertura bruta de América Latina se situó en el 46% (Sarmiento, 2015).

Un efecto esperado de este proceso fue la expansión de los programas de posgrado durante la década de los noventa y como resultado de ello, el aumento en las tasas de graduación en lo que respecta a las maestrías y doctorados, las cuales se incrementaron en un 245%. No obstante, se evidenciaba una alta concentración de personas egresadas por países y áreas del conocimiento. Así, el mayor número de titulados/as durante esta década provenían de IES ubicadas en México y Brasil, y por campos del saber, las Ciencias Sociales y Humanidades, a nivel de maestría, y de Ciencias Naturales y Exactas y Ciencias Sociales, en doctorado (RICYT, 2016), fueron los que jalaron los indicadores de egreso.

Desde ese momento hasta ahora, las dinámicas demográficas han cambiado y la disminución del ritmo de crecimiento poblacional, la caída de las tasas de natalidad y el envejecimiento relativo de la población, son una realidad. Aun así, se considera que la expansión del sistema educativo continuará, con una fuerte presión sobre los niveles universitarios y de posgrado, ya que éstos albergarán el legado de varias generaciones que lograron (y logran) ingresar y egresar de los sistemas escolares. Por su parte, la idea de una

formación a lo “largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes” (Rama, 2006b, p. 13), serán principios fundamentales para comprender la continua incorporación de estudiantes a los círculos educativos superiores. Muestra de ello es que entre los años 2000 y 2013, la tendencia inicialmente descrita no sufrió importantes modificaciones; en este periodo, el aumento de las tasas de egreso fue una constante y el número de personas tituladas continuó creciendo a un ritmo del 8% anual. El incremento de la oferta posgradual permitió mantener y acrecentar este promedio para la región, el cual llegó a superar, en algunos países, la tasa de crecimiento del pregrado.

*¿A quién ha beneficiado la expansión educativa?*

La educación superior en América Latina durante la mayor parte del siglo XX se caracterizó por estar conformada por los sectores de mayores ingresos de las respectivas sociedades, por sus diversas elites urbanas y fueron básicamente jóvenes, hombres, blancos y solteros, dedicados casi exclusivamente a la tarea de estudiar (Rama, 2007, p. 14).

Sin embargo, entre los principales cambios que trajo consigo la masificación educativa y la democratización de este servicio, se destaca el arribo de una población estudiantil ampliamente diferenciada y heterogénea, que ingresa a este nivel de formación con recorridos escolares desiguales, que proviene de sectores sociales diversos, con amplios rangos de edad, constituida en buena medida por trabajadores/as y rápidamente feminizada. En sí, “además de hijos son padres; además de solteros, casados; además de jóvenes, adultos: todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura [...] de las propias sociedades” (Rama, 2009, p. 186). Junto a ello, se argumenta que el patrón de crecimiento ha sido muy inequitativo y ha beneficiado principalmente a los grupos de mayores ingresos y que habitan en zonas urbanas (Unesco, 2013). Es así, como las condiciones socioeconómicas y de ubicación geográfica continúan siendo un factor diferenciador en el acceso a las oportunidades que proveen los servicios educativos. Esta masificación ha generado que la región haya:

[...] pasado de modelos educativos universitarios de élite cohesionados y homogéneos, a sistemas terciarios populares y masivos altamente diferenciados socialmente e institucionalmente y que están derivando en la conformación de circuitos educativos diferenciados por calidad en función de sectores sociales (Rama, 2007, p. 13).

En consonancia con la tendencia mundial, en América Latina son las mujeres quienes han logrado ingresar, permanecer y egresar de los sistemas educativos de forma mayoritaria. El IPS, en lo que respecta a la matrícula, pasó del 0.62 en 1970 al 1.21 en 2009 (Unesco, 2012) en

beneficio de ellas, evidenciando uno de los más altos a nivel mundial<sup>12</sup> y el impacto de este fenómeno no ha sido menor. En la región latinoamericana se han identificado tres tipos de feminización entre países de acuerdo con las tasas de matrícula de las mujeres. Es así como existe un grupo que presenta tasas altas con niveles de matrícula que superan el 60% como son Uruguay, República Dominicana y Panamá, o tasas medias con porcentajes que oscilan entre el 54% y el 59%, como Argentina, Brasil y Venezuela. Otros ostentan una tasa equitativa con porcentajes de matrícula que varían entre el 47% y el 53%, que es el caso de Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador y México; y unos últimos que tienen una vinculación femenina incipiente con porcentajes menores al 47% como Perú y Bolivia (Ferrín, 2006; Papadópulos y Radakovich, 2006). Como posibles factores que explican la mayor presencia de las mujeres en las IES, se encuentran el aumento de las tasas de deserción masculinas y el crecimiento del número de instituciones educativas, entre otros (Brunner, 2002).

A pesar de este aumento significativo en gran parte de los países de la región, se evidencian diferencias en la participación por sexo en algunos campos del saber, lo que redundará en la concentración de mujeres en determinadas carreras, relacionadas, en gran parte, con la extensión del cuidado y por tanto, menos valoradas socialmente, con baja remuneración e inestables en el mercado laboral (Miranda, 2007; Papadópulos y Radakovich, 2006). Algunos estudios destacan en las carreras elegidas por ellas “la persistencia de formas de exclusión y discriminación más sutiles” (Miranda, 2007, p. 6), asociadas a estereotipos que circulan sobre su incapacidad para las matemáticas, su falta de aptitud para las ingenierías o para las ciencias duras (De Garay y Del Valle, 2012; Miranda, 2007). A su vez, y dada la mayor tasa de egreso femenina, que es otro fenómeno que impacta a América Latina, se afirma que la segregación entre áreas puede derivar en un desbalance en el número de graduados por campo del conocimiento (De Garay y Del Valle, 2012; Miranda, 2007).

---

<sup>12</sup> Este fenómeno se ha venido constituyendo en un campo de indagación en la región. Entidades como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) de la Unesco, han impulsado el desarrollo de investigaciones sobre la participación de las mujeres en los sistemas educativos. Esto ha permitido que a la fecha se cuente con estudios que proporcionan un panorama general del estado actual de la educación formal de la población femenina en gran parte de los países latinoamericanos desde dos miradas: la mayor presencia de éstas como estudiantes y como académicas. En lo que respecta a la primera, teniendo en cuenta que es el foco central de este trabajo, gran parte de los documentos son de corte descriptivo de las principales estadísticas educativas desagregadas por sexo y analizadas desde una perspectiva de género. A su vez, los estudios reflexionan sobre el impacto de la feminización en el mercado laboral.



El comportamiento de las mujeres en el acceso al mercado laboral difiere del presentado en el sector educativo y los diferenciales salariales tienden a aumentar a medida que avanza su grado académico. Una investigación realizada sobre reformas estructurales y mercado laboral en nueve países de Latinoamérica, revela como “las tasas globales de participación laboral masculina por niveles educativos mantienen prácticamente sus diferencias, mientras que las femeninas presentan una brecha que se amplía a medida que aumenta el nivel” (León, 2000, p. 22); es decir, a las mujeres se les está exigiendo mayores grados de formación para participar en el mercado del trabajo y es éste la puerta de entrada al mundo laboral, variable que no afecta de igual manera a los hombres (León, 2000).

Se tiende a afirmar que “la educación superior en la historia reciente ha tenido un papel de gran relevancia en la consolidación de estructuras igualitarias de oportunidades entre varones y mujeres en el ámbito de la formación académica” (Papadópulos y Radakovich, 2006, p. 118). No obstante, este proceso guarda sus particularidades en cada país, ya que es resultado de los avances o desigualdades propios de cada Estado. Al respecto, es importante recordar que “la igualdad en la educación de hombres y mujeres es una tarea que no se agota al igualar las posibilidades de acceso de ambos sexos al sistema educativo” (Subirats, 2013, p. 206).

Por otro lado, los análisis generalmente se centran en presentar los avances de la educación a partir del acceso a los mismos; no obstante, “el verdadero progreso depende del nivel de terminación de estudios” (Altbach *et al.*, 2014, p. 44) y lo cierto es que la región presenta una de las tasas de egreso más bajas a nivel global las cuales, como se mencionó, perjudican principalmente a los hombres. La tendencia a la mayor deserción masculina comienza en el nivel medio y se extiende hasta el superior. Las razones que justifican este fenómeno están asociadas con: i) su inserción temprana al mundo del trabajo; ii) sus bajos rendimientos escolares y iii) el desinterés general por los estudios. Los países que ostentan los más altos promedios de graduación son Panamá, Barbados, Cuba y México; sin embargo, en ninguno de estos la tasa llegó a superar el 25% (Unesco, 2013; Unesco, 2009).

*En términos estructurales ¿qué ha generado la masificación educativa?* Un fenómeno que acompaña la expansión de la educación en la región es la aparición de actores privados como oferentes y su importancia no ha sido menor, ya que al año 2000 acogían el 50% de la matrícula universitaria (Rama, 2009). Se estima que la tendencia hacia la privatización es resultado de “[...] la demanda de miles de nuevos bachilleres que pretendían ingresar a la educación

superior, especialmente las mujeres, la caída de la calidad de las IES públicas y la incapacidad de incrementar el gasto en educación” (Rama, 2006a, p. 105). Estas instituciones han entrado a suplir las nuevas demandas educativas ante la oferta pública limitada, lo cual ha producido una diversificación del mismo servicio que ahora se encuentra, en su mayoría, en manos de entidades heterogéneas, numerosas, con distintos niveles de calidad, con varias opciones pedagógicas y modalidades de enseñanza, y que han desarrollado múltiples programas en diversos campos de formación, lo cual ha complejizado la organización misma del sector en la región. Esto no indica que las IES privadas sean nuevos actores en el campo educativo, al contrario han existido “en algunos países durante siglos, pero con excepción de unos pocos, era[n] una pieza muy pequeña del rompecabezas global de la educación superior” (Altbach *et al.*, 2014, p. 56).

Este cambio estructural es significativo, en la medida en que genera una jerarquización institucional a partir de las diferencias en la calidad que ofrecen las múltiples IES creadas. Este panorama permite entrever que los méritos que operan para el ingreso se determinan en función del tipo de universidad. Es así como las posibilidades de entrada a las estatales están condicionadas al número de cupos y tiene como filtro la superación de un examen de admisión, y en las privadas se determina en función de la capacidad de pago (Rama, 2006b), lo cual genera desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas.

Pero *¿qué implicaciones tiene contar con una sociedad más educada?* Rama (2009) afirma que este fenómeno tendrá efectos reales sobre las estructuras políticas, económicas y sociales de la región, asociados al crecimiento de la clase media, a la deselitización de la educación, al surgimiento de unas nuevas élites sociales y a la reconfiguración de las existentes. Por su parte, promoverá la consolidación de un nuevo sector económico resultado de la privatización de la educación y la creación de nuevas IES, y generará una sobreoferta educativa y una depreciación de los títulos académicos, en consonancia con los cambios en la estructura de los mercados de trabajo y de los procesos productivos, para los cuales se demandará una mano de obra cada vez más calificada.

*¿Qué impactos ha tenido este fenómeno sobre la movilidad internacional?* Durante los años noventa, la internacionalización de la educación se ubicó en la agenda pública de los países en respuesta a los procesos de globalización, la emergencia de la sociedad del conocimiento y las tecnologías (Altbach *et al.*, 2014) y a los acuerdos regionales suscritos por los diferentes

Estados. Por tanto, los gobiernos y las instituciones de enseñanza gestionaron el establecimiento de convenios y programas con países, principalmente, europeos y norteamericanos para la movilidad docente, estudiantil e investigativa, la creación de redes y la titulación de sus estudiantes. Para la financiación de estas acciones fue, y continúa siendo, central el rol de las fundaciones privadas extranjeras y de los organismos de cooperación que apoyaron los intercambios por razones académicas (Didou, 2006).

En términos de movilidad estudiantil, América Latina y el Caribe presentan una de las tasas más bajas a nivel internacional, menos de uno de cada cien estudiantes abandona su país para cursar programas de formación en otra región alrededor del mundo. Sus principales destinos son Estados Unidos, Gran Bretaña, España, Francia y Alemania. Llama la atención que el flujo de estudiantes entre la región es muy bajo y sigue beneficiando a un número reducido de personas concentradas en una población específica (Didou, 2006). El rezago de Latinoamérica no solo se expresa en términos de intercambios estudiantiles, sino en la “alianza con universidades extranjeras, dominio de idiomas [...] y currículos de carácter global” (Salmi, 2014, p. 19). Los estudios de posgrado continúan siendo el principal motivo de movilidad y un reto específico para la región es la promoción de estrategias para atraer a sus nacionales que emigran a diferentes países alrededor del mundo para recibir una formación de alto nivel.

En síntesis, la educación superior ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, que responden principalmente a los cambios en el comportamiento de la matrícula, como resultado de la expansión de la educación media, el surgimiento de nuevas IES de origen privado, la creación de programas de formación, el aumento significativo del número de personas que acceden a estudios superiores, siendo particularmente importante la mayor presencia de las mujeres en el sistema, y la diversificación de la población estudiantil, así como el surgimiento de la movilidad académica internacional como una dimensión educativa relevante, con particularidades propias entre los países y al interior de cada uno de ellos.

### **2.3 Educación superior en Colombia**

Al igual que en la región Latinoamericana, desde los años ochenta se viene presentando en Colombia un aumento creciente en el número de personas que ingresan a la educación superior. Sin embargo, el acceso a este nivel de formación continúa siendo un privilegio para la mayoría de la población. Alrededor de 486 mil estudiantes finalizan sus estudios secundarios cada año en el país. De estos, el 45.5% ingresa a la educación superior, ya sea a programas

técnicos o tecnológicos (34.7%) o universitarios (65.3%), y el porcentaje restante, es decir el 54.5%, abandona el sistema educativo (Sarmiento, 2015).

A pesar del panorama desalentador, es imposible desconocer los logros que el país ha alcanzado en el camino hacia la reducción de las brechas de acceso a la educación de nivel terciario y una muestra de ello, es que en los últimos diez años la tasa de cobertura bruta ha tenido un crecimiento de casi 18 puntos porcentuales, llegando a ser del 47% en el año 2014 (MEN, 2015). Sin embargo, las oportunidades de ingreso siguen siendo reducidas y por si solas no se convierten en una garantía de la culminación del ciclo académico de formación. Si bien, en la primera década del siglo XXI se otorgaron en el país más títulos técnicos, profesionales y de posgrado que los concedidos en los últimos cuarenta años, las tasas de graduación continúan siendo bajas y el porcentaje de estudiantes que abandona el sistema educativo superior es preocupante. Del total de matriculados en carreras técnicas tan solo el 31.9% logró titularse, en programas tecnológicos lo hizo el 22.5% y en universitarios el 34.2%, y cerca del 10% de las personas matriculadas desertan cada año en el país (Sarmiento, 2015).

Unido a la tendencia regional, la expansión educativa ha tenido un impacto directo en el número de instituciones creadas. Para el año 2012, Colombia contaba con 288 IES que ofrecían 5.834 programas de pregrado y 3.990 de posgrado; de éstos, tan solo el 8.1% estaba acreditado con alta calidad<sup>13</sup> (Melo, Ramos y Hernández, 2014). El mayor cambio registrado se evidencia en el número de instituciones universitarias<sup>14</sup> fundadas en la última década, las cuales pasaron de 82 en el año 2000 a 120 en el 2012. La expansión de la educación privada ocasionó el surgimiento de una amplia gama de instituciones, que como reflejo de lo ocurrido en América Latina, cuentan “con distintos niveles de calidad, costos de las matrículas, localización y regionalización, áreas del conocimiento, flexibilidad horaria de la prestación de los servicios” (Rama, s.f.(a), p. 2).

La masificación de la educación terciaria no solo ha producido aumentos en las tasas de matrícula y en el número de instituciones creadas, sino que ha diversificado el tipo de

---

<sup>13</sup> Ante la heterogeneidad de IES existentes en el país, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) creó, por mandato de Ley, el Sistema Nacional de Acreditación como medida para el aseguramiento de la calidad educativa. De allí se desprende la acreditación institucional de alta calidad, la cual otorga el Estado, a partir de una evaluación que realizan las mismas entidades, la comunidad académica y el CNA, como reconocimiento a la calidad de la institución y sus programas.

<sup>14</sup> La Ley 30 de 1992, que reglamenta el sistema de educación superior en Colombia, clasificó las instituciones de enseñanza con base en el tipo de programas que ofrecen, así se dividieron en tres: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades.

estudiantes que accede a las mismas. Según datos del MEN, el 60% de los estudiantes que ingresa hoy a algún nivel de formación terciaria, proviene de familias que perciben ingresos inferiores a los dos salarios mínimos<sup>15</sup> y el 42% corresponde a bachilleres que se ubicaron en el nivel más bajo de las Pruebas Saber 11<sup>16</sup> (MEN, 2015). Así, esta “revolución educativa” ha estado acompañada de la aparición de una población estudiantil heterogénea, proveniente de diversos sectores sociales y de diferentes regiones del país, “entre los que se constata un número gravitante de personas con capital cultural diverso, con distintas biografías académicas y con nuevas expectativas sociales” (ASCUN, 2008, p. 1), trabajadores/as, con dedicación parcial para cursar sus estudios y con limitaciones presupuestales para financiarlos. A su vez, el crecimiento constante y sostenido de la matrícula universitaria ha estado acompañado de la masiva incorporación de las mujeres a programas de pregrado y posgrado, tendencia que se acentuó en el país a partir de la primera década del siglo XXI y que se mantiene hasta nuestros días; este proceso, como se mencionó, es un fenómeno que se evidencia a escala global.

Sin embargo, la feminización no se ha dado en todas las áreas del conocimiento, ya que cuando se analiza la presencia de mujeres y hombres dentro de cada campo del saber, se corrobora la existencia de carreras “típicamente” femeninas y masculinas. En aquellas con mayor presencia masculina (Ingeniería, Arquitectura y afines) las mujeres han comenzado a incursionar progresivamente durante la última década, lo cual no pasa con las carreras consideradas femeninas (Ciencias de la Educación y de la Salud), allí la participación de los hombres se mantiene constante<sup>17</sup>.

Por su parte, mientras las tasas de abandono empiezan a masculinizarse, tendencia que inicia en los niveles medios de formación y que coincide con la presentada a nivel regional, los indicadores de matrícula y graduación benefician a las mujeres, y son estas quienes obtienen mejores resultados educativos que los alcanzados por los hombres en la última década. Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) de 2015, la alta deserción del sistema educativo está asociada con “una valoración negativa de las reales oportunidades que el estudio

---

<sup>15</sup> Al año 2016, el salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV) en Colombia era de \$689.454 pesos.

<sup>16</sup> Examen de Calidad de la Educación Media.

<sup>17</sup> Cálculos propios con base en la información suministrada por el Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior (SNIES) del MEN para el periodo 2001-2011. Los datos consultados no incluyen la información del SENA. La evolución por años y áreas se presenta en el Anexo F.

proporciona frente al mercado de trabajo o con la necesidad de que las y los jóvenes y adolescentes trabajen para apoyar la economía de sus familias” (2015, p. 19).

A su vez, la tasa de graduación se ha incrementado en el tiempo. Entre los años 2001 y 2014, las mujeres recibieron el 55% de los títulos de educación superior y los hombres el 45% restante. Del total de mujeres graduadas durante el periodo, el 4% finalizó estudios de nivel técnico profesional, 17% tecnológico, 56% de pregrado y 22% de posgrado; de este porcentaje final, el 91% culminó programas de especialización, el 9% de maestría y el 0.2% de doctorado (OLE, 2016).

Como se puede observar, la presencia femenina en la educación terciaria disminuye a medida que avanza el grado de formación y por tanto, es en el nivel de posgrado en donde las diferencias por sexo se acentúan. En este sentido, se ha afirmado que la incorporación de las mujeres a los programas de posgrado “responde más a factores exógenos a la dinámica educativa (como factores económicos o psicosociales)” (Correa, 2003, p. 82) que al propio sistema universitario. A su vez, y a diferencia de las tendencias mundiales y regionales, en el país el mayor egreso a nivel de maestría continúa siendo mayoritariamente masculino.

Por su parte, se afirma que en el sistema educativo, es en el nivel universitario en donde las desigualdades se enfatizan (Rama, 2006a) y como se mencionó, el acceso a la educación superior no ha sido un fenómeno generalizado. Los obstáculos que impiden su participación, en igualdad de condiciones, sobrepasan las expectativas puestas en las estrategias de acceso y requieren tomar distancia de las metas cuantitativas para poder evidenciar las limitaciones que afectan a la mayor parte de la población. Es así, como las posibilidades reales de inserción al sistema están condicionadas a la “posición ocupada por las personas [...] [y a las] desigualdades previas, [y] no por lógicas de libre elección, mérito o talento individual” (Mora, 2016, p.47) las cuales determinan, entre otros elementos, el tipo de formación que cada uno/a recibirá y la IES en donde cursará sus estudios. Lo cual concuerda con los factores mencionados por Bourdieu (1979) para la explicación de las exclusiones educativas.

Por tanto, las condiciones socioeconómicas son un factor que influye en la participación diferencial en los sistemas educativos superiores. Es así, como en el país una persona de clase alta tiene diez veces más posibilidades de ingresar a la educación superior que una de nivel bajo. A su vez, quienes acceden no tienen las mismas opciones de elección, de esta forma, el 80% de aquellos que se ubican en los estratos económicos cinco y seis se matriculan en un programa universitario, mientras ésta es una alternativa solo para el 55% de los/as estudiantes

de estratos uno y dos. Adicional al sexo y la clase social, las diferencias étnico-raciales, de ubicación geográfica y discapacidad generan condiciones desiguales para la población nacional en detrimento de su participación en cualquiera de las dinámicas educativas (Mora, 2016). Al parecer, y en palabras de Mora, “el sistema de educación superior en Colombia convierte los privilegios sociales en méritos individuales” (2006, p. 64), argumento que coincide con los planteamientos de Bourdieu y Passeron (2008).

Como se evidencia, los cambios que ha sufrido el sector educativo en Colombia son una radiografía de lo que pasa en la región y en esa medida, son más las coincidencias que se comparten que las especificidades propias. A su vez, los grandes desafíos propuestos en la Conferencia Mundial sobre Educación siguen vigentes y están presentes en los retos que debe enfrentar la nación en la búsqueda de sistemas más equitativos.

### **2.3.1 Educación de cuarto nivel en Colombia**

Un impacto esperado de la masificación de la educación superior ha sido el incremento de la demanda por programas de especialización, maestría y doctorado en el país, y con ello la ampliación de los años de estudio de la población nacional. Como se evidenció en las cifras, en Colombia se viene presentando una tendencia clara hacia la formación en especializaciones, expresada no solo en términos del número de programas creados, sino en la cantidad de estudiantes matriculados. Para comprender la dinámica de este nivel de formación, conviene señalar algunos aspectos centrales.

#### **2.3.1.1 Antecedentes<sup>18</sup>**

Colombia tiene una historia muy reciente en cuanto a la creación y promoción de programas de cuarto nivel. Se afirma que las primeras experiencias se dieron en los años sesenta, aun cuando hay registros de una autorización otorgada por el gobierno a la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) para dar la titulación de especialista en Derecho en 1942 (Orozco, 2002). A pesar de este hecho aislado, los programas de posgrado llevan cerca de cuatro décadas de desarrollo en el país y este marco es importante para comprender su evolución<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Las limitadas cifras encontradas para la construcción de este apartado no permiten hacer una desagregación por sexo. Por tanto, el análisis se presenta de forma general.

<sup>19</sup> Los programas de posgrados más antiguos del siglo XX en la región datan de 1929 y fueron creados en México bajo la estructura de maestrías y doctorados en los campos de Ciencias, Bellas Artes, Letras y Filosofía. A éstos le sigue la maestría en Administración Pública fundada en 1946 en Puerto Rico y la especialización en Ciencias Médicas instituida tres años después en Venezuela (Esquivel, 2002).

Entre los años 1960 y 1989 se crearon en Colombia alrededor de 616 programas posgraduales. A inicio de este periodo, existían 32 iniciativas formuladas para las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Ciencias Religiosas, al finalizar la década del ochenta, ya se contaba con una oferta de formación para todos los campos del conocimiento. Las especializaciones, como sigue pasando hoy en día, impulsaron la oferta de cuarto nivel y los doctorados tan solo aportaron el 1% del total de programas creados. Por su parte, las instituciones de origen privado concentraron la oferta posgradual en casi un 60%<sup>20</sup>, la cual se centralizó en las principales ciudades del país (Bogotá, Medellín y Cali), lo que indica que esta tendencia no es reciente. Las tasas de matrícula se elevaron, pasando de 1.977 estudiantes en 1973 a 9.904 en 1989; sin embargo, este crecimiento no fue significativo para el sistema educativo en su conjunto. En 1988, los posgrados representaron el 2.1% de la matrícula global. Por área del conocimiento, el 80% de los/as estudiantes cursó programas relacionados con Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Administrativas y afines (Orozco, 2002).

Durante los años noventa, el panorama educativo se modificó de manera significativa como un reflejo claro de la masificación del sector. Así, el número personas que ingresó a la educación superior se multiplicó por más de treinta, llegando a ser de 308.093 estudiantes. Por su parte, los programas de formación de cuarto nivel se duplicaron y en 1999 se registraron 95 universidades<sup>21</sup> en el país, lo que evidencia un crecimiento exponencial. El 85% de la oferta de formación correspondió a especializaciones, el 14% a maestrías y el 1% a doctorados<sup>22</sup>. En esta década, los posgrados participaron con el 5% de la matrícula total del sistema educativo superior, registrando un crecimiento superior al señalado anteriormente. La formación de cuarto nivel continuó presentando una tendencia clara hacia la búsqueda de una especialización profesional, así que el 82% de las personas ingresó a un programa de este tipo, el 17% de maestría y el 0.3% de doctorado. En lo que respecta a estos dos últimos niveles, se evidenció una concentración por campos del saber; así, la mayoría de egresados/as provino de programas

---

<sup>20</sup> Vale la pena señalar que la tendencia hacia la privatización de la educación superior en el país venía consolidándose años atrás. Se afirma que “entre 1945 y 1957 la población matriculada en universidades públicas se duplicó mientras que la población matriculada en universidades privadas se multiplicó por cuatro” (Matallana y Varela, 2005, p. 18).

<sup>21</sup> De acuerdo con la Ley 30 de 1992, las instituciones universitarias y las universidades son las únicas IES facultadas para ofrecer y desarrollar programas de formación a nivel de posgrado, entendiéndose especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados (art. 19).

<sup>22</sup> En el Anexo G se encuentra un gráfico con la evolución de la matrícula en esta década.



asociados con las Ciencias Sociales (67%) y las Ingenierías (12%) (RICYT, 2016). En estos años, la oferta de educación posgradual fue predominantemente privada, de tal manera que del total de matriculados, el 68% cursó sus estudios en una institución de esta naturaleza y el 32% en una pública (Iesalc-Unesco, 2002). Los años noventa finalizaron con 16.311 personas graduadas de un programa de maestría y 22 de doctorado, es decir, el 30% y 3% de las inicialmente matriculadas (RICYT, 2016).

El siglo XXI ha sido testigo del crecimiento acelerado del sector educativo posgradual. De acuerdo con datos del OLE (2016), entre los años 2001 y 2014, un total de 72.437 estudiantes se tituló de un programa de maestría en el país y 2.262 de uno de doctorado, de instituciones ubicadas, principalmente, en la ciudad capital. Este incremento fue resultado, entre otros factores, del aumento de la oferta académica, del incremento de las tasas de matrícula fruto de la expansión de la educación terciaria, y de la consolidación de programas de apoyo para la formación de cuarto nivel. Este último aspecto, con un énfasis particular en los procesos de internacionalización, unido a las principales transformaciones del sector educativo posgradual durante la última década, será reseñado en el siguiente aparte.

En sí, y a pesar del crecimiento de los programas de posgrado, el fortalecimiento de los mismos será una meta indispensable para el desarrollo del país, así como el control de los programas que emerjan para cubrir las demandas existentes, y la necesidad imperante de aumentar las tasas de ingreso y graduación en maestrías y doctorados. A lo largo del texto se evidenciarán los efectos recientes de la expansión educativa en Colombia, análisis que se realizará de la mano de las tendencias de formación de las personas becarias del PCB.

### ***2.3.1.2 Formación de capital humano en el exterior: apuesta estratégica del país***

El plan de desarrollo propuesto por la administración del actual presidente Juan Manuel Santos *Todos por un nuevo país* (2014-2018), promueve que “la educación es el instrumento más poderoso para el cierre de brechas sociales” (DNP, 2015a, p. 77) y tiene como consigna convertir a Colombia en el país más educado de América Latina al 2025. Para ello, la importancia de la formación de profesionales colombianos en el exterior se ha establecido como una prioridad estratégica nacional. Específicamente las áreas de Ciencias Básicas y Educación se conciben como campos del saber fundamentales para el desarrollo productivo y el fortalecimiento de las IES y los centros de investigación (DNP, 2015b).

Es así como una de las apuestas principales es la internacionalización educativa, bajo la idea de que la capacitación de profesionales en el exterior permite “la integración a redes internacionales de conocimiento, la apropiación y transferencia de las últimas tecnologías y habilidades, el acceso a programas para los cuales no existe oferta en Colombia, y el relacionamiento con grupos de la comunidad científica internacional” (DNP, 2015b, p. 13) y en este sentido, se promueve el fortalecimiento de los créditos educativos condonables como medida para el logro de este objetivo. El gobierno nacional ha impulsado a través de Colciencias y en alianza con Colfuturo, estrategias para la cofinanciación del rubro de condonación que reciben los beneficiarios/as de esta última entidad una vez regresan al país y cumplen los requisitos de permanencia exigidos, en aras de aumentar el número de ayudas estudiantiles (DNP, 2015b). Esta acción quedó estipulada en el documento Conpes 3835 de 2015 que promueve la “formación avanzada de ciudadanos colombianos en universidades de reconocida calidad en el exterior” (DNP, 2005b, p. 13) como un acción a futuro que comprometerá recursos públicos en los próximos años.

Por su parte, el *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz* promovido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en el año 2014<sup>23</sup>, contempla 136 lineamientos de política que marcan el devenir de este nivel de formación en los próximos veinte años y explicita diez problemas centrales para ser abordados en la construcción de un sistema educativo superior integral. Entre los retos enunciados está la necesidad de reconocer la diversidad de la población nacional y garantizar la participación de todos/as a través de una estructura intercultural de los procesos educativos, y plantea estrategias para atender las dificultades de acceso y permanencia de las personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, y población víctima y rural. Si bien las mujeres no se mencionan como un grupo de atención prioritaria, si se referencia el diseño de programas para la formación de éstas en el área de las Ciencias Básicas. A su vez, establece la regionalización como una acción para el fortalecimiento y el cierre de las brechas sociales en los territorios, y la internacionalización como una meta que contribuya al mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

---

<sup>23</sup> Este Acuerdo es resultado de un diálogo abierto, público y participativo convocado por el MEN entre los años 2012 y 2014, en respuesta al debate que en 2011 surgió de la propuesta del gobierno nacional de reformar la Ley 30 de 1992.

Para tal efecto, se estipula la creación de una política nacional que de manera explícita aborde esta dimensión de la educación.

Las apuestas públicas nacionales que se avizoran a largo plazo, contemplan la necesidad de contar con estudios que aporten a la identificación y comprensión sobre las condiciones de la población estudiantil. En este sentido, el análisis que se presenta a continuación procura ser un insumo para la construcción futura de las políticas públicas en el sector.

### **2.3.1.3 Programas de becas para estudios de posgrado**

En la búsqueda del fortalecimiento y desarrollo de competencias científicas y tecnológicas en Colombia, se han venido gestando estrategias de apoyo para la formación de profesionales en el país y en el exterior. Estas apuestas han promovido el surgimiento de iniciativas que impulsan la movilidad docente y estudiantil, a través de la promoción de becas y créditos condonables, en las cuales el rol que desempeñan las IES y las entidades nacionales que promueven becas y becas-crédito, como fomento para el flujo estudiantil, adquiere especial relevancia.

Una revisión de los procesos de internacionalización del sector educativo superior en Colombia, arroja un análisis de las iniciativas que las mismas IES han gestionado como parte de sus planes de acción, que incluyen el intercambio de estudiantes para cursar o culminar sus programas de formación en otras instituciones alrededor del mundo, el intercambio de docentes y la conformación de redes, principalmente. A su vez, otras entidades a nivel nacional vienen trabajando de manera articulada con el sector público y privado en la consolidación de programas que promueven la movilidad educativa en el país, como son los casos del Icetex, Colciencias y Colfuturo. A continuación se señalan las principales estrategias que desarrollan estas tres instituciones para el fortalecimiento de la educación posgradual:

- *Créditos y becas-crédito para posgrados del Icetex.* Esta entidad financiera que fue creada en el año 1950 y que tiene como misión el fomento social de la educación superior, actualmente cuenta con una línea de crédito educativo para cursar programas de especialización, maestría y/o doctorado en el país, la cual cubre la totalidad del valor de la matrícula, siempre y cuando el monto no sea superior a los 50 SMMLV por año. Bajo esta modalidad, el 20% del crédito se cancela durante la época de estudio y el restante, más los intereses, una vez se finalice el proceso de formación. Asimismo, desarrolla estrategias puntuales de apoyo para la formación posgradual de docentes y funcionarios/as estatales. También tiene una línea de crédito para adelantar posgrados en el exterior que pueden cursarse de manera presencial, semipresencial

o virtual. Cubre un monto mínimo de USD 8.000, para programas a distancia, y máximo de USD 25.000 para estudios presenciales, y un fondo para el financiamiento de créditos educativos condonables de estudios de doctorado fuera del país, que se otorga en alianza con Colciencias. Adicional, dispone de un banco de becas para cursar programas de diferente nivel que ofrece en alianza con diversos países y entidades nacionales e internacionales (Icetex, 2016).

– *Programa de formación de alto nivel de Colciencias*<sup>24</sup>: Esta entidad del orden nacional, creada en 1968 y que tiene como misión el fomento de la Ciencia, Tecnología e Innovación en el país, realiza desde el año 1992 convocatorias anuales para la financiación de estudios de maestría y doctorado en Colombia o en el exterior. En el caso de las maestrías, ofrece la posibilidad de adquirir un crédito-beca por un periodo máximo de dos años y condona el 50% del mismo. En lo que respecta a los doctorados, financia estudios por un periodo máximo de cuatro años y subvenciona el 100% del crédito educativo adquirido. A partir del año 2009 estableció una alianza con Colfuturo para el fortalecimiento de los créditos educativos (Colciencias, 2016).

– *Programa Crédito-Beca para posgrados en el exterior de Colfuturo*: Esta institución, creada en 1991, tiene como propósito cofinanciar la formación de profesionales colombianos en el exterior a través de créditos educativos condonables. Al ser este programa fuente central de la investigación que aquí se presenta, más adelante se expondrán en detalle las características del mismo y de la entidad.

#### **2.3.1.4 Aportes de los programas de becas a la educación posgradual en Colombia**

Entre 2005 y 2014 se presentó un aumento significativo en el número de becas, créditos y becas-crédito que otorgaron diversos programas de apoyo para la formación de posgrados en el país o en el exterior<sup>25</sup>. En este periodo, las ayudas concedidas para cursar estudios de cuarto nivel crecieron en un 586% y tuvieron un ascenso importante en 2008, año en cual se incrementaron un 167% con respecto a 2007 como resultado, principalmente, de la financiación de programas de maestría cuyas ayudas<sup>26</sup> se triplicaron, mientras las de doctorado crecieron a un

<sup>24</sup> La Ley 1286 de 2009 transforma el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias.

<sup>25</sup> Las entidades que ofrecen posibilidades de financiación para estudios superiores y que reportaron información para los indicadores que calcula el OCyT son: Banco de la República, British Council, Colciencias, Colfuturo, Fulbright Colombia, Ecopetrol, Fundación Mazda, Icetex, MAEC-AECID. Sobre estos datos se elabora el presente apartado.

<sup>26</sup> De acuerdo con la información proporcionada por el OCyT, se hace alusión a "ayudas" de financiación y no al número de personas becarias, ya que una persona pudo haber obtenido más de un apoyo.

ritmo menos acelerado. A partir de entonces, hubo una caída importante en 2009 y otra en 2013; en estos dos años las ayudas disminuyeron de forma notable (OCyT, 2015) (ver Anexo H).

Según información del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (2015), el 41% de las ayudas para formación fueron concedidas por el Icetex, el 28% por Colciencias y el 25% por Colfuturo; esto quiere decir, que estas tres entidades aportaron cerca del 95% de las subvenciones para cursar estudios de cuarto nivel. Vale la pena mencionar que dos de éstas instituciones pertenecen al ámbito estatal (Icetex y Colciencias) y la otra opera bajo una alianza público-privada (Colfuturo), lo que podría significar que la importancia atribuida a la formación de alto nivel y la financiación de la mayoría de iniciativas de apoyo, están circunscritas a la asignación de recursos que cada administración designe a través del Presupuesto General de la Nación y del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías<sup>27</sup>, y a las prioridades que cada gobierno defina. Esto podría explicar las fluctuaciones que han tenido las ayudas con fines educativos concedidas en los últimos años. A su vez, es importante recalcar que de estas instituciones, Colfuturo es la única que destina la totalidad de sus aportes para la formación de estudios de posgrado en el exterior.

En términos generales, el 73% de las becas, créditos o becas-crédito otorgadas entre los años 2005 y 2014 se destinaron para la formación en programas de maestría y el 27% restante de doctorado. En lo que respecta a los primeros, el 53% de las ayudas fueron concedidas por el Icetex y el 31% por Colfuturo. A nivel de doctorado, el 72% fueron suministradas por Colciencias y el 11% por Colfuturo. Dada la estructura y las características de los programas de apoyo que manejan estas entidades, reseñados anteriormente, no es de extrañar la tendencia en la distribución de las becas o becas-crédito presentada durante el periodo por institución.

Al desagregar las cifras por sexo, se encuentra que por cada 1.1 hombres una mujer resultó favorecida de las ayudas otorgadas para cursar estudios de maestría. En este nivel, no hay una distancia muy amplia entre unos y otras, y el comportamiento tiende a ser similar, como se evidencia en el Anexo I. Al contrario de lo que pasa con las becas y créditos para estudios de maestría, a nivel de doctorado las diferencias entre hombres y mujeres se incrementan. Aun cuando pareciera que en algunos años las brechas se acortan, lo cierto es que la población masculina es la principal beneficiaria de las ayudas en este nivel de formación.

---

<sup>27</sup> La Ley 1286 de 2009 fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y crea el Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

*¿Qué significan estas cifras para la educación superior del país?* Durante el periodo 2005 y 2014, un total de 1.248.943<sup>28</sup> colombianos/as egresaron de programas de formación universitarios y 485.497 se titularon como especialistas (OLE, 2016). Bajo el supuesto de que en estos dos grupos estarían las principales personas favorecidas por las becas, crédito o beca-créditos para adelantar estudios de maestría, conviene evidenciar el impacto estimado de estas ayudas sobre la población. De acuerdo con los cálculos, por cada mil personas egresadas una sería la potencial beneficiaria de los apoyos de formación para cursar maestrías. Esto no significa que los programas que promueven las becas no funcionen, es solo un reflejo de lo escasas que son las posibilidades de formación en este nivel a través de una ayuda subvencionada y lo privilegiado que resulta quien logra acceder a ella.

A nivel nacional, el 57% de las personas que se titulan de un programa de pregrado y de especialización son mujeres. Manteniendo los imaginarios anteriormente señalados, se esperaría que éstas acapararan en mayor proporción las posibilidades de financiación que ofrecen estas entidades de apoyo para la formación de alto nivel, pero no es así. En términos generales, el 51% de las ayudas terminan beneficiando a los hombres. No obstante, las brechas se acortan cada vez más y parecen tender a la paridad.

Por otro lado, un total de 64.634 personas se titularon como magíster en el periodo de tiempo referido (OLE, 2016) y ante el mismo escenario hipotético enunciado anteriormente, se podría suponer que éstas serían las candidatas para optar por las ayudas de formación que se ofrecían a nivel doctoral. Según los registros, por cada cien egresados/as, diez serían becarios/as de las ayudas y/o créditos educativos doctorales. Es decir, al parecer este tipo de apoyos son más sensibles a medida que avanza el nivel de formación, ya que el número de personas que se titulan de un programa de maestría todavía es bajo y por tanto, las becas ofrecidas para cursar estudios superiores impacta en mayor medida a la posible población beneficiaria. El 53% de las personas egresadas de un programa de maestría en el país fueron hombres y ellos concentraron, en mayor proporción, las becas otorgadas, así por cada 1.4 hombres becarios hay una mujer. A nivel doctoral, las diferencias de participación por sexo siguen siendo amplias y significativas, no solo en términos de las ayudas concedidas, sino en las tasas de titulación de la población nacional.

---

<sup>28</sup> Los datos estadísticos sobre el Sistema Educativo Nacional provienen del OLE y los cálculos son propios.

Según datos de la OECD (2016), al año 2014 tan solo el 1.3% de los/as estudiantes colombianos estaba matriculado en un programa de formación en el exterior. Por tanto, se podría afirmar que la tendencia hacia la educación nacional a nivel posgradual sigue siendo más fuerte que la internacional y la movilidad por razones educativas es una condición excepcional en nuestro país.

“En las sociedades contemporáneas la distribución de las oportunidades educativas es una de las expresiones más significativas del estado de las desigualdades sociales y de género” (Arango, 2006, p. 13), es así como interesa comprender quiénes son aquellas personas que logran acceder a uno de estos programas, conocer cómo construyen sus itinerarios educativos y qué factores influyen en sus procesos de formación. Este análisis pretende ser un insumo que aporte al fortalecimiento de la visión internacional de la educación superior, evidenciando los efectos de un programa como el promovido por Colfuturo.

### **3. Programa Crédito-Beca de Colfuturo**

#### **3.1 La Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo**

La Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo es una entidad mixta sin ánimo de lucro creada en el año 1991, con el propósito de contribuir “al fomento de la formación de posgrados de alta calidad y a la generación de un mejor capital humano para el desarrollo de Colombia” (Colfuturo, 2016b, párr. 4). Estos objetivos se han materializado a través de varias iniciativas que desarrolla la entidad, entre las cuales se encuentra su programa bandera Crédito-Beca, que tiene como objetivo apoyar la formación posgradual de profesionales colombianos a través de servicios de consejería, asesoría y acompañamiento para cursar doctorados, maestrías y especializaciones en el exterior, este último enfocado únicamente para el área de Ciencias de la Salud<sup>29</sup>, así como préstamos condonables para llevarlos a cabo.

Según lo estipula Colfuturo, el criterio base para la selección de sus beneficiarios/as es la excelencia académica, medida a través del perfil de los candidatos/as que se postulan, de la universidad elegida para adelantar los procesos de formación y del programa que cada aspirante desea cursar. A diferencia de otras iniciativas que se desarrollan en el país, ésta tiene la particularidad de apoyar a estudiantes que comienzan estudios de posgrado o requieren

---

<sup>29</sup> Las especializaciones médicas se asocian con programas de maestría por su duración y dedicación.

recursos económicos para dar continuidad a programas que ya estén cursando fuera de Colombia. Adicional, no tiene límite de edad y en sus convocatorias no se privilegia ningún campo del saber, por tanto, los/as aspirantes pueden postularse cada año a programas de formación en diversas disciplinas que se ofrezcan en países alrededor del mundo. También desarrolla estrategias de intermediación laboral, a través de las cuales promueve la vinculación de sus becarios/as al mercado de trabajo una vez culminan sus estudios y regresan al país.

Los beneficiarios/as del PCB pueden solicitar un préstamo por valor de USD 25.000 anuales para cubrir los gastos de su formación, los cuales están asociados con los costos de pasajes, instalación, matrícula, seguros, sostenimiento, materiales de estudio e impuestos (Colfuturo, 2014a). Este monto se otorga por un periodo máximo de dos años y no podrá ser superior a los USD 50.000. Cada uno de estos rubros, cuenta con un valor estimado que se considera es el requerido para cubrir los gastos a financiar. A su vez, la entidad otorga un beneficio adicional de sostenimiento para aquellas personas casadas que viajan con su cónyuge y/o hijos (Colfuturo, 2014a). Vale la pena aclarar que los programas de maestría cofinanciados por Colfuturo son por un periodo mínimo de nueve meses y máximo de veinticuatro. En el caso de los doctorados, la duración de los estudios no podrá ser superior a los sesenta meses.

Aun cuando las condiciones del Programa han cambiado con los años se puede afirmar que, en términos generales, quienes se postulan deben cumplir con los requisitos solicitados para la obtención de un crédito, como son contar con dos codeudores, cumplir con los tiempos acordados de pago y cancelar las tasas de interés pactadas. Tiene la particularidad de que es un crédito adquirido en dólares, lo que implica que los/as beneficiarios asumen su obligación crediticia de la mano de las fluctuaciones propias del mercado cambiario. Adicional, deben ser colombianos, tener un título de pregrado, dominar un segundo idioma, tener adelantado el proceso de admisión en la Universidad a la cual desean postularse, escribir un ensayo, consignar un valor por la inscripción y diligenciar un formulario en línea que contiene información personal, familiar, académica y laboral, entre otros.

El crédito es parcialmente condonable y aunque el porcentaje de condonación ha variado con los años, es menor para las personas que adelantan programas en Administración (cerca del 25%), que para las que cursan estudios en otras áreas del conocimiento (entre el 35% y el 50%). Las personas beneficiarias cuentan hasta con un año, una vez finalizado su proceso de formación, para regresar al país y dar inicio al pago de sus obligaciones crediticias, y deben



permanecer en él por el doble del tiempo de duración de sus estudios más un año, es decir, un periodo de entre tres a cinco años. De igual forma, si a su regreso se vinculan a una entidad pública, académica o de investigación por mínimo un año, obtienen un 10% de condonación adicional. Los becarios/as pueden participar nuevamente en el PCB, siempre y cuando vayan a cursar un estudio superior al anteriormente financiado y hayan cancelado la totalidad del crédito adquirido.

Esta entidad cuenta con más de sesenta convenios firmados con IES ubicadas en doce países, principalmente europeos y norteamericanos, para la formación de profesionales nacionales en el exterior. Estas alianzas otorgan beneficios adicionales a quienes se postulan a los diversos programas de posgrado que ofrecen, los cuales van desde descuentos en los costos de la matrícula, hasta apoyos adicionales para los gastos de manutención por el tiempo de duración de los estudios. El PCB ha recibido desde su creación 30.569 solicitudes para formación en el exterior y ha beneficiado a 8.728 colombianos/as durante estos veinticinco años (Colfuturo, 2016a) (ver Anexo J).

### **3.2 El Programa Crédito-Beca: una mirada a sus participantes**

Entre los años 2010 y 2014 un total de 10.316 personas se presentaron a las convocatorias anuales que promueve Colfuturo a través del PCB para la realización de estudios de maestrías o doctorados en el exterior en alguna de las doce áreas del conocimiento que determina la entidad, éstas son: 1) Administración y Negocios, 2) Arquitectura y Diseño, 3) Artes, 4) Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente, 5) Ciencias Básicas, 6) Ciencias de la Salud, 7) Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, 8) Ciencias Sociales, 9) Derecho, 10) Economía, 11) Educación, e 12) Ingeniería. Del total de personas postuladas, 5.416 fueron hombres (53%) y 4.900 mujeres (47%)<sup>30</sup>.

Durante este periodo, la mayor participación masculina se dio en 2010, año en el cual hubo una concentración de 1.21 hombres por cada mujer inscrita al PCB. En 2012 y 2014 se registró el más alto número de solicitudes para el periodo de análisis y fueron los años en los cuales la participación de las mujeres aumentó, aun cuando ésta nunca llegó a equiparar a la alcanzada por los hombres (ver Anexo K). El 86% de las solicitudes presentadas se concentraron en programas de maestría, el 9% en doctorados y el 2% en especializaciones médicas. Aun

---

<sup>30</sup> Esta distribución se ha mantenido de manera similar durante los últimos catorce años (2001-2014). En este periodo, 15.064 personas participaron en las convocatorias del PCB: 54% hombres y 46% mujeres.

cuando el número de aspirantes a programas doctorales es bajo, las solicitudes masculinas fueron mayores que las femeninas.

El 53% de los/as aspirantes se postuló para cursar un posgrado en alguna de las siguientes áreas de estudio: Administración y Negocios (21%), Ingenierías (21%) y Ciencias Sociales (11%). Los campos de menor participación fueron Ciencias de la Salud (4%), Ciencias Básicas (4%), Economía (3%) y Educación (2%). Los hombres eligieron, en su mayoría, programas relacionados con las Ingenierías (27%), seguido por Administración y Negocios (22%) y Ciencias Sociales (9%). Por su parte, las mujeres se inscribieron en mayor proporción a programas de Administración y Negocios (20%), seguido por Ingenierías (14%) y Ciencias Sociales (13%). A pesar de que el PCB ofrece una condonación menor para estudios en Administración y Negocios, medida que tendería a desestimular la formación en esta área, sobresale el hecho de que un porcentaje importante de postulantes se incline por este campo.

Entre las áreas del conocimiento con menor participación, tanto en Educación como en Ciencias de la Salud, el 64% de las solicitudes, respectivamente, fueron realizadas por mujeres, mientras que en Economía la tendencia fue contraria, el 62% de las postulaciones fueron masculinas. En Ciencias Básicas la distribución fue más equilibrada, el 55% de los aspirantes fueron hombres y el 45% restante mujeres (ver Anexo L). Este comportamiento estaría en consonancia con las tasas de egreso universitarias a nivel nacional registradas entre los años 2001 y 2014. Del total de titulados en programas asociados con Educación, el 68% son mujeres y en Ciencias de la Salud esta cifra asciende al 74% (OLE, 2016).

Del total de solicitudes presentadas durante el periodo 2010-2014, el 9% fueron rechazadas, (53% de hombres y 47% de mujeres), ya sea porque no diligenciaron completamente el formulario de inscripción en línea, no adjuntaron los documentos requeridos dentro de los tiempos establecidos<sup>31</sup> o no presentaron la prueba de dominio de segunda lengua. Este primer filtro es llamado por la entidad como “rechazo por documentos” y la aprobación de las postulaciones está condicionada a la verificación de los soportes exigidos por Colfuturo como requisito para la postulación al PCB.

Un mayor número de solicitudes masculinas no superó esta primera selección (39%), a excepción del año 2014 en el cual por cada 0.75 postulaciones realizadas por hombres se

---

<sup>31</sup> Dentro de los documentos exigidos se encuentra: carta de admisión al programa e institución, ensayo, diploma de pregrado, notas obtenidas, hoja de vida, copia de la cédula de ciudadanía, certificado laboral, entre otros.

rechazó una solicitud femenina. Vale recordar, como se muestra en el Anexo M, que este año fue en el cual se presentó el mayor número de postulaciones por parte de las mujeres.

El 91% de las solicitudes fueron avaladas y remitidas a un comité de expertos/as<sup>32</sup> con el que cuenta Colfuturo para evaluar las postulaciones de formación por área del conocimiento. En este proceso se tienen en cuenta cuatro criterios básicos de evaluación. El primero es el promedio obtenido por el/la candidato en el pregrado como medida de la excelencia académica de la persona que se postula; aspecto al que se le asigna el 42% de la nota final. El segundo es el programa de destino elegido, al cual se le otorga una calificación de acuerdo con su posición en los rankings internacionales y la excelencia que posee a nivel nacional e internacional, el cual equivale al 38%. Estos dos primeros aspectos son los principales y suman el 80% de la evaluación. El tercero es el puesto que ocupó el/la aspirante en su promoción de pregrado, es decir, si estuvo entre los primeros de su grupo, en el medio o si fue de los últimos de acuerdo con la información que proporcione la universidad de egreso. Este aspecto representa el 15% de la nota final. Y por último el ensayo elaborado que es evaluado por tres personas externas a Colfuturo y tiene el 5% de la calificación. Este ensayo contiene máximo 7 mil palabras y debe dar cuenta del interés del/a candidato por cursar el programa, justificar su selección, evidenciar cómo se articulan sus estudios de posgrado con las necesidades del país y en qué área laboral se desempeñaría una vez regrese a Colombia.

El listado con la calificación obtenida es remitida a un Comité Académico integrado por nueve expertos/as, quienes se aseguran de que los criterios de evaluación hayan sido debidamente aplicados y establecen una líneas de corte por encima de las cuales se encuentran los/as candidatos que superan el proceso de selección. Esta preselección es presentada a la Junta Directiva de la entidad quien determina, de acuerdo con el presupuesto anual disponible, el número de becas que se otorga para cada área de estudio.

El 41% de las solicitudes fueron rechazadas. La diferencia entre hombres y mujeres solo fue un punto porcentual a favor de estas. El proceso de selección fue superado por el 59% de las personas que se postularon y el 16% renunció al crédito-beca una vez lo obtuvo. Por tanto, el total de beneficiarios/as durante el periodo 2010-2014 fue de 4.620 personas, es decir, el 45%

---

<sup>32</sup> El comité está integrado por cinco expertos/as que son seleccionados de acuerdo con su experticia en el área de estudio y por tener formación de posgrado en el exterior.

de los/as participantes que inicialmente presentaron su solicitud a las diferentes convocatorias, como se señala en el Anexo N.

Del total de mujeres que se inscribieron al Programa, el 45% resultó becaria del mismo, frente a un 44% de hombres. Estos constituyen los/as beneficiarios del PCB (ver Anexo O).

### **3.3 ¿Quiénes son las personas beneficiarias del PCB de Colfuturo?**

De las 4.620 personas que resultaron beneficiarias del PCB durante los años 2010 y 2014, el 52% fueron hombres y el 48% restante mujeres. Aun cuando la participación femenina en el Programa se ha incrementado en los últimos años, la masculina ha tendido a ser mayor con excepción de 2013, año en el cual el número de becas otorgadas benefició, ligeramente, a las mujeres (ver Anexo P).

En 2014 el número de becarios/as se incrementó en un 35% con respecto al año anterior. Este comportamiento es susceptible de ser explicado a partir del aumento en los aportes que tanto Colciencias como los donantes de Colfuturo concedieron durante este año, los cuales se ampliaron en más de 12 millones de dólares con respecto a 2013 (Colfuturo, 2014b; Colfuturo, 2013). Si bien este crecimiento no representó variaciones en la proporción entre hombres y mujeres seleccionados, si ha sido el año con el mayor número de beneficiarias femeninas.

Esta tendencia es similar a la presentada en los diversos programas de becas y créditos-beca que ofrecen diferentes entidades en el país para cursar estudios de maestría y doctorado en Colombia o en el exterior. En el mismo periodo (2010-2014) se otorgó el 69% de las ayudas de formación concedidas durante los últimos diez años, de las cuales el 54% de las personas beneficiarias fueron hombres y el 46% restante mujeres<sup>33</sup> (OCyT, 2015). Más aún, a nivel internacional esta tendencia se conserva, según datos del informe *Education at a Glance 2016*, el 56% de la población universitaria de los países de la OECD está integrada por mujeres, pero éstas representan menos de la mitad (48%) de los estudiantes internacionales, y guarda a su vez, la misma distribución presentada en el acceso a los estudios de posgrado en Colombia.

No obstante, es importante señalar que en la última década se ha presentado una mayor presencia de mujeres como beneficiarias de las ayudas que ofrece el país para formación posgradual. Sin embargo, y como fue señalado anteriormente, la participación de éstas no ha equiparado la lograda por los hombres en ningún periodo de tiempo.

---

<sup>33</sup> La información incluye datos de programas de becas y crédito-beca de: Banco de la República, British Council, Colciencias, Colfuturo, Fulbright Colombia, Ecopetrol, Fundación Mazda, ICETEX, MAEC-AECID (OCyT, 2015).

## 4. Trayectorias sociales de los becarios/as. Aproximación a sus dimensiones sociodemográficas

Como se ha mencionado, la construcción de los itinerarios académicos de los sujetos está permeada por factores exógenos al propio sistema educativo. Bajo esta idea, una aproximación al perfil de los becarios/as se convierte en un punto de inicio para comprender las condiciones de origen y los capitales heredados, en términos de Bourdieu, que podrían influir en sus propias trayectorias. En este apartado se presenta la caracterización sociodemográfica de los/as beneficiarios, a partir de la información diligenciada en los formularios de postulación al PCB.

### 4.1 Lugar de nacimiento

El 98.35% de las personas becarias nació en Colombia y el porcentaje restante en el exterior, principalmente en Norteamérica (0.61%), Europa (0.54%) y América Central y del Sur (0.50%). En lo que respecta al nivel nacional, el 91% proviene de ciudades capitales de departamento, principalmente Cundinamarca, Antioquia, Valle y Santander. No hay diferencias significativas en la participación por sexo y ciudad, así, el 50% de mujeres y hombres son de la ciudad capital; sin embargo, al revisar las mujeres en su conjunto el 61% son oriundas de Bogotá. Por su parte, de las personas nacidas en el exterior, el 45% proviene de ciudades capitales.

*A priori* se podría afirmar que es una tendencia que corresponde con la mayor oferta y oportunidad de acceso a la educación de tercer nivel que se concentra en las capitales de departamento en general y en Bogotá en particular. Sumado a la tendencia nacional, Colfuturo es una entidad que tiene su centro en Bogotá y aun cuando realiza actividades en las regiones, todo el proceso se lleva a cabo de manera presencial en la ciudad capital y esto limita las posibilidades de participación de personas que habitan en otros territorios nacionales:

En Bucaramanga yo solo oía Fundación Carolina [...] ese espectro era muy limitado, ya existía el internet, pero no sé si es una distancia ahí como psicológica que uno dice “no, pero tengo que ir a Bogotá para cada cosa”. El solo hecho de poder ir a una reunión de Colfuturo [si se vive en Bogotá] fácilmente [y tener información] más allá de lo que me diga la página (Serrano, 2016, 18 de abril).

En sí, la alta presencia de becarios/as oriundos de ciudades capitales es una expresión clara de las desigualdades de acceso a la educación superior y la importancia que revierte la ubicación geográfica en las oportunidades que de ésta surgen, como es el caso del PCB de Colfuturo y que podría a su vez explicar la alta concentración de las mujeres originarias de Bogotá. Esta variable es particularmente importante dada las condiciones propias del país, que

tienen una marcada diferencia en el ingreso a la educación entre zonas rurales y urbanas, como se demostrará más adelante.

## 4.2 Estado civil

En lo que respecta al estado civil, el formulario de inscripción tiene únicamente dos opciones de selección: casado o soltero. De acuerdo con las aclaraciones que realiza Colfuturo, la categoría de casado incluye a aquellas personas que se encuentran casadas, separadas o en unión libre. Por su parte, la opción de soltero contempla a los/as solteros, divorciados y viudos. En esta línea, el 79% de los/as beneficiarios era soltero al momento de presentarse a las convocatorias y el 21% restante casado. Del total de mujeres el 81% afirmaba estar solteras y el 19% casada, frente a un 77% de hombres solteros y 23% casados.

Del total de casados, el 66% de los hombres viajó con su familia, entendida como esposa y/o hijos, y el 54% de las mujeres tomó la misma decisión (ver Anexo Q). Al cruzar esta variable con la edad<sup>34</sup> que tenían los/as beneficiarios al momento de iniciar sus estudios en el exterior, se evidencia que viajar en familia es una opción que toman en mayor proporción los hombres después de los treinta años y aumenta de forma significativa sobre los cuarenta, mientras para las mujeres disminuye, como se muestra en el Anexo R. Lo cual también podría indicar que los hombres permanecen en el sistema educativo a medida que se incrementa su edad.

Si bien la información proporcionada por la entidad no permite conocer si los becarios/as viajaron con sus cónyuges, solo con sus hijos/as o con los dos, uno de los factores que podría explicar esta tendencia está asociado con el ciclo reproductivo de las mujeres, de tal manera que los procesos de formación se planean para ser adelantados de forma temprana y después de cumplidos los treinta dar inicio a su rol de madres (ver Anexo S). Se afirma, que “después del uso de la anticoncepción, el nivel educativo de las mujeres se ha identificado como la variable que más ha influido en el cambio del comportamiento reproductivo en Colombia” (ENDS, 2015, p. 23) y ha alargado la edad promedio de tenencia y el número de hijos/as concebidos, se estima que aquellas con educación superior tienen en promedio 1.6 hijos/as, cifra que está por debajo de la media nacional situada en 2.0 (ENDS, 2015).

De acuerdo con el nivel de formación, viajar en familia fue una opción que eligieron el 36% de los hombres y el 35% de las mujeres que llevaron a cabo estudios de doctorado. Opción que

---

<sup>34</sup> Esta variable se analizará en detalle en la sección de trayectorias educativas.

escogieron el 13% de los hombres y el 9% de mujeres que adelantaron maestrías. Vale la pena aclarar que del total de personas que realizaron doctorados, el 46% estaba casada, frente a un 18% de quienes cursaron maestrías. Este comportamiento es esperado, dada la duración promedio de los doctorados y la edad de ingreso a los mismos en el país<sup>35</sup>, y ello explicaría la mayor proporción de beneficiarios/as en este nivel que tomó esta decisión.

### **4.3 Características e influencias de la familia de origen**

Desde diversas perspectivas teóricas, principalmente desde la Sociología de la Educación, se ha analizado la influencia de variables extraescolares e individuales en la construcción de las trayectorias educativas de los sujetos y en la continuidad de las mismas, las cuales están relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias, la educación de los padres y el capital cultural, entre otros (León, 2012; Carrasco, 2008). Para el análisis propuesto es imprescindible determinar algunos elementos que subyacen al origen social de los becarios/as del PCB, relacionados con los capitales educativos y económicos de sus padres y madres. Si bien en las bases de datos que proporciona Colfuturo no hay información sobre estas variables, si fue uno de los puntos abordados en las entrevistas, por tanto, la información que se presenta en este apartado hace parte de los relatos compartidos por los beneficiarios/as.

De las ocho personas entrevistadas, la mitad proviene de familias conformadas por padres, madres y hermanos o son hijos únicos. Otras tres de separadas y en un caso uno de los padres había fallecido. Gran parte de los beneficiarios/as vivía con sus progenitores o con alguno de ellos al momento de ser seleccionados por el Programa. Tan solo un estudiante, nacido en una ciudad capital de departamento, se había radicado en Bogotá y vivía solo al momento de presentarse al PCB. La totalidad pertenecía a familias de estratos medios-altos, en las cuales los padres y madres tenían una formación profesional, y algunos de ellos habían llevado a cabo estudios de cuarto nivel en el país o en el exterior, en algunos casos siendo la primera generación de su familia que ingresaba a la educación superior:

Yo soy la segunda generación de mi familia que va a la universidad. [...] creo que mi abuelo fue a la Nacional pero no la terminó. Por parte de mi mamá, mi abuela no fue a la universidad. Mis abuelos paternos ninguno de los dos fueron a la universidad, inclusive mi abuela creo que solo hizo hasta quinto de primaria. Mis papás sí fueron a la universidad [...] Entonces yo soy el de segunda generación que va a la Universidad y eso es muy importante (Roa, 2016, 21 de marzo).

---

<sup>35</sup> Esta afirmación se sustentará en el ítem titulado Edad.

En otros casos, las familias de origen tienen una tradición educativa alta y en esta medida, el acceso a círculos universitarios era una posibilidad para gran parte de sus integrantes, especialmente para los hombres:

Mi papá es de una familia en donde tenían las posibilidades y se daba por sentado que iban a estudiar, no todos. En su caso son hermanos todos mayores, entonces no todos estudiaron y menos las mujeres porque son varios (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Todos son profesionales, por el lado paterno mis abuelos, todos mis tíos por ambos lados profesionales. Era como lo normal que se esperaba en la casa (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Esto impacta el valor que las familias le otorgan a la educación, lo cual sin duda influye y estimula el ingreso y permanencia de los becarios/as en el sistema educativo. Es así, como se reproduce la idea de la importancia de la educación y ésta se percibe como un escenario posible y como un destino deseado y esperado:

Ella por ejemplo siempre me dijo que la única herencia que me iba a dejar en la vida era la educación y eso a mí me daba mucha piedra cuando niño, pero pasan los años y uno se da cuenta que en realidad eso es lo único que le queda a uno (Roa, 2016, 21 de marzo).

No creo que haya sido una opción en mi familia no ser profesional. En el tema del posgrado yo creo que ni siquiera tuvieron que impulsarme porque ya lo tenía en mi chip. Pero creo que no lo hubiera tenido en mi chip, ellos sí lo habrían impulsado (Esguerra, 2016, 17 de abril).

No obstante, se evidencian diferencias en los roles que asumen las madres y padres a partir de los relatos compartidos. Es así, como la figura materna termina siendo asociada con la idea del deber que tiene la noción educativa y es quien ofrece el apoyo constante para que el acceso a la educación sea una realidad, mientras la paterna es relacionada con la exploración del saber y el estímulo al conocimiento:

El ánimo de conocer y entender el mundo es de mi papá, de la curiosidad. Pero mi mamá es la de "usted tiene que estudiar", pero mi papá fue el que me enseñó a ser curioso en las cosas (Roa, 2016, 21 de marzo).

Mi papá toda la vida... él es profesor y biólogo [...] es muy estudioso, él ha llegado a postdoctorado y para él estudiar es muy importante [...] Entonces él me presionó mucho cuando era joven, no me daba regalos, me daba enciclopedias [...] él siempre me inculcó mucho que tenía que estudiar y salir adelante estudiando. Y a mis hermanos también [...] mi mamá es más un espíritu libre, es lo que yo quiera, son las decisiones que yo tome, es más "yo te apoyo en lo que sea pero no voy a influir tanto", pero mi papá sí era muy recalcitrante con el estudio (Bello, 2016, 21 de abril).

Esta diferenciación tiene una relación directa con el rol que cumplen los progenitores dentro de la familia:

Porque mi mamá a diferencia de mi papá que trabaja, desde que yo nací es ama de casa o por lo menos desde que yo era muy chiquita. Para mi mamá sí fue muy difícil estudiar, para mi papá no (Ortiz, 2016, 22 de marzo).



Mi papá es Ingeniero Químico y mi mamá fue ama de casa [...] me acuerdo cuando estaba en el colegio tenía ganas de estudiar teatro y mi papá me dijo “no, tiene que estudiar una carrera profesional” (Serrano, 2016, 18 de abril).

Si bien la mayoría son profesionales, los padres tienen un mayor capital educativo y están activos en el mercado remunerado, a diferencia de las madres quienes, en algunos casos, se dedicaron a actividades propias del hogar como una decisión tomada para apoyar las trayectorias de sus cónyuges, académicas o laborales, o para atender la crianza de sus hijos/as. No obstante, las madres que accedieron a educación superior provienen de campos de formación relacionados con las Ciencias Sociales (Licenciadas en Lenguas Extranjeras y Sociólogas), Ciencias de la Salud (Odontólogas y Bacteriólogas), Ciencias Económicas (Economistas), Arquitectura (Arquitectas) o Ingeniería (Ingenieras Químicas), egresadas de universidades como la Nacional, la Javeriana y el Externado, y otras de la Salle y del Colegio Odontológico. Por su parte, los padres estudiaron carreras asociadas con la Arquitectura (Arquitectos), Ciencias de la Salud (Médicos), Ciencias Agrarias y del Medio Ambiente (Zootecnistas), Ciencias Sociales (Sociólogos), Ciencias Básicas (Biólogos) e Ingenierías (Ingenieros Químicos) de universidades como la Nacional, la Javeriana, la Industrial de Santander y la del Atlántico. En su mayoría son ellos quienes realizaron procesos de formación posgradual. Llama la atención que la conformación de los hogares está marcada por una afinidad en la elección de las áreas del conocimiento elegidas y algunos de los padres y madres tienen formaciones, a nivel de pregrado, en campos similares.

*Grosso modo* se puede entrever que los progenitores provienen de una generación que se educó en la época de inicios de la masificación educativa y de la expansión propia del sistema, y adicional, cuentan con una herencia familiar que posibilitó su formación y de la cual algunas de las mujeres lograron beneficiarse. A su vez, cursaron áreas del conocimiento reservadas para una élite, como era el caso de la Medicina, y pudieron especializarse, algunos por fuera del país. Son familias con niveles económicos estables que les permitieron poner a disposición de los/as becarios diferentes alternativas para la construcción de sus itinerarios educativos, ya que si bien todos ellos/as habían tenido una primera experiencia laboral y se encontraban trabajando en el momento de presentarse al PCB, éstas fueron las que apoyaron y solventaron parte de los gastos asociados a su desplazamiento para dar inicio a sus procesos de formación en el exterior. Las condiciones favorables de sus entornos familiares posibilitaron el acceso a las oportunidades educativas, lo cual se refleja de manera muy clara en el siguiente relato:

Es una carrera, si todos partiéramos del mismo punto pues llega el mejor, pero es que no todos partimos del mismo punto. Que tengas un hogar estable, que tengas una buena educación desde chiquito, que hayas comido bien esta mañana, todo eso afecta tu rendimiento. Si tú no tienes que trabajar, no tienes que tomar un programa nocturno, en tu casa te preparan para la universidad que tú quieras, todo eso afecta. Entonces claro, exigir que sean los mejores de las mejores universidades, pues los mejores pueden ser gente muy buena pero que tiene unas facilidades de base que mucha gente igual de buena o mejor no puede tener (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Es así como se afirma que “de todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 23) y para el caso del PCB opera este mismo principio.

#### **4.4 Nivel socioeconómico de los becarios/as**

Unido a lo anterior y como parte de la información que cada solicitante diligencia en el formulario de aplicación al PCB, Colfuturo indaga sobre el estrato socioeconómico<sup>36</sup> de sus postulantes a partir de una escala que va del uno al seis, siendo uno el más bajo y seis el más alto.

Del total de beneficiarios/as, el 5% pertenece a los estratos uno y dos, el 53% a los estratos tres y cuatro, y el 42% al cinco y seis. Llama la atención que la participación masculina es mayor en los estratos socioeconómicos del uno al cuatro, se iguala a la femenina en el cinco y disminuye en el seis, estrato en el cual la presencia de las mujeres es más alta. Es decir, se podría afirmar que a mayor nivel socioeconómico la presencia de las mujeres se incrementa en el acceso al programa que promueve Colfuturo.

Una hipótesis que subyace a esta tendencia y que ha sido analizada en las investigaciones realizadas sobre la feminización de la educación superior, es que el ingreso masivo de las mujeres a las aulas universitarias no se ha dado de forma generalizada entre la población femenina, por el contrario ha sido segmentado por clase social y región (Rama, 2009; Miranda, 2007; Zubieta y Marrero, 2005), de igual forma se argumenta que “ha sido resultado de la propia demanda de las mujeres y no de políticas públicas específicas o [...] de ofertas laborales que promovieran el acceso femenino” (Rama, 2009, p. 188). Muestra de ello, es que en Colombia una mujer de un nivel socioeconómico alto, tiene diez veces más posibilidades de ingresar a la educación superior que una de clase baja (ENDS, 2015). A luz de estos primeros hallazgos se corrobora la importancia de este factor como un elemento explicativo de la incorporación de las

---

<sup>36</sup> De acuerdo con el DANE, en Colombia la estratificación se realiza con el objetivo de clasificar las viviendas y/o predios de acuerdo con sus características físicas, su entorno inmediato y su contexto habitacional, para establecer cobros diferenciales en la tarifas de los servicios públicos. A su vez, es una medida aproximada de las diferencias socioeconómicas de la población. Los estratos son seis y se definen de la siguiente forma: Uno es bajo-bajo; dos es bajo; tres es medio-bajo; cuatro es medio; cinco es medio-alto; y seis es alto.

mujeres en la educación de cuarto nivel y conduce a matizar y analizar en profundidad los alcances de este aumento en la participación que se viene enunciando, en términos muy generales, como un logro significativo de las mujeres en las últimas décadas<sup>37</sup>.

La menor presencia de personas pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos puede interpretarse como una selección, si se quiere no intencionada, que pone en desventaja a aquellos que tienen menores oportunidades de acceso a una educación de calidad. A su vez, y como se ha mencionado, la vía de ingreso al PCB es a través de la adquisición de un crédito-beca condonable y se afirma que “el temor a la deuda tiende a ser un freno mayor para los estudiantes de estratos más pobres que para aquellos que cuentan con la solvencia suficiente para amortiguar golpes financieros potenciales” (Altbach, *et al.*, 2014, p. 43). Lo cierto es que se convierte en un factor que limita las posibilidades de participación:

A mí sí me daba mucho miedo el tema de endeudarme, como que me tocaba irme con ese costal en la maleta sabiendo que me tocaba devolver toda esa plata. Entonces sí me daba mucho susto pero en ese momento que salió fue como “hágale” [...] en un momento la preocupación se termina convirtiendo en un “bueno ya miraré después” (Torres, 2016, 21 de abril).

Las mismas características del Programa implican que sus beneficiarios/as deben solventar parte de los gastos y que cuentan con respaldos financieros para cubrir los requisitos propios de un crédito, de tal manera que las estrategias educativas asociadas a la capacidad de pago se convierten en un obstáculo para su ingreso:

En Colfuturo es muy complicado el cuento de los deudores y los codeudores. [...] yo estaba preocupado porque mi papá tenía más de sesenta años y [...] y mi hermana también fue una de las codeudores. [...]. Ese requisito hace muy complicado el proceso para mucha gente, porque conseguir un codeudor en Colombia no es fácil. A mí me dicen que si quiero ser codeudor y lo pienso, o sea [...] por más amigo que sea lo pienso dos veces. Yo creo que esos requisitos son muy complejos y hacen muy difícil el proceso para muchas personas (Serrano, 2016, 18 de abril).

---

<sup>37</sup> Como resultado de un ejercicio académico para la formulación del proyecto de investigación en el cual se enmarca este trabajo de grado, realicé un análisis sobre las universidades de titulación de la población femenina en Colombia. En los resultados, llama la atención la gran cantidad de IES que aparecen cuando se revisa el porcentaje de egreso de las mujeres; algunas nacionalmente reconocidas por su calidad y otras muchas de reciente creación y sin mayores créditos académicos, y en las cuales la oferta de formación, al parecer, se reduce. A su vez, se denota el impulso que le dio la masiva incorporación de la población femenina a las aulas universitarias a la expansión de la educación superior privada. Ante este escenario surgen varias preguntas que merecen atención en aras de establecer los impactos del ingreso de las mujeres a la educación de tercer y cuarto nivel: ¿qué oportunidades de formación están recibiendo?, ¿a qué tipo de educación acceden en términos de calidad? y en esa medida, ¿qué efectos, a largo plazo, esconde la feminización de la educación superior?.

Además de la deuda, el proceso de postulación requiere el cumplimiento de una serie de requisitos que generan costos adicionales y que obliga a quienes se candidatizan a contar con una base económica suficiente para cubrirlos:

Hay unos costos de presentarse en las universidades que son altos, o sea, es más, si yo quiero estudiar en Colombia tengo que presentar unos certificados y si es una persona que está desempleada, o que depende de su familia, o que tiene familia, hijos o alguna cosa y entonces [...] sacar unos certificados en Bucaramanga, precio de Bucaramanga, no me imagino cuanto costarán acá, me costaban 40 mil pesos cada uno, pues no cualquier persona puede sacarse 40 mil pesos del bolsillo así, y eso es solo de pregrado, y vamos sumando. Yo me acuerdo que yo lo hice fue de a poquito... o sea, este mes pago la traducción oficial de mi certificado laboral o de mis notas o de tal cosa [...] Pero creo que si bien Colfuturo ha tratado de incluir la población, pues hay unos limitantes que se les salen de las manos a las organizaciones que ofrecen becas, tú necesitas un título apostillado, ¡además apostíllalo!, [...] no es tan fácil para todo el mundo, o sea, no digo que sea imposible, pero hay poblaciones a las que les queda más difícil (Serrano, 2016, 18 de abril).

Lo cierto es que las ayudas económicas son un elemento condicionante para la movilidad estudiantil internacional; no obstante, y a pesar de las limitaciones, se convierten en una posibilidad central para cursar estudios de cuarto nivel en el exterior:

Yo pensaba que me tenía que ir como fuera, no importa la deuda, no me importa nada [...] Para mí sin ayuda hubiera sido imposible estudiar (Bello, 2016, 21 de abril).

Estas razones pueden servir de argumento para explicar la alta concentración de beneficiarios/as que se constata en los estratos medios y altos, y tendería a justificar la mayor participación de las mujeres. Éste no es un factor secundario y así lo demuestra la ENDS (2015), en la cual se evidencia que el principal motivo para abandonar el sistema educativo en Colombia recae en razones económicas.

#### **4.5 ¿Acceso a becas para todos/as? Marcadores de diferencia**

Colfuturo ha incorporado en sus formularios de solicitud de ingreso al PCB variables de indagación asociadas con las condiciones de discapacidad de sus beneficiarios/as y su pertenencia étnica, las cuales son centrales en los estudios sobre la equiparación de las oportunidades educativas y de inclusión a la educación superior, y particularmente en los análisis sobre las posibilidades de acceso a programas de movilidad estudiantil internacionales.

En las bases de datos consultadas, 3.729 personas contestaron que no tenían ningún tipo de discapacidad y 885 registros se encuentran sin información. Solo seis becarios/as manifestaron tener alguna limitación: cinco hombres y una mujer. Tres indicaron tener una dificultad física y tres sensorial. De estos, el 83% pertenece a los estratos cinco y seis.

Según la información que proporciona el Departamento Nacional de Estadística (DANE) al año 2010, menos del 1% de la población en condición de discapacidad ingresó a la educación superior en Colombia (52% son hombres y 48% mujeres) y cerca del 0.1% logró titularse de un programa posgradual. Como se puede inferir, las posibilidades de acceder a programas de internacionalización se toman más reducidas.

En lo que respecta a la pertenencia étnica, 58 personas, es decir el 1.5% de las 3.677 que respondieron a esta pregunta, pertenecía a un grupo étnico-racial. Entre éstas, 34 se reconocieron como afrodescendientes, siete de origen indígena y el restante no explicitó su respuesta. De los primeros, el 68% hace parte de los estratos cinco y seis, y el 21% del tres y cuatro. Por su parte, el 57% de la población indígena participante se ubica en los estratos medios y el 43% en los más bajos.

El 53% de la población afrodescendiente becaria del PCB eran mujeres y el 47% hombres. El 56% son oriundos/as del Valle, Chocó y Sucre, departamentos que históricamente concentran un porcentaje significativo de este grupo étnico en el país (Mazabel, 2012). En lo que atañe a la población indígena, el 29% de los participantes nacieron en Bogotá y el porcentaje restante en los departamentos de Amazonas, La Guajira, Atlántico, Nariño y Valle, con un 14% de participación en cada uno. Aunque el número de participantes es reducido, esta distribución llama la atención, ya que la ciudad capital es uno de los municipios con una concentración inferior al 1% de la población indígena nacional (DANE, s.f.). De los siete becarios, seis son hombres (86%) y solo una mujer (14%).

Según el Censo poblacional realizado en 2005, el 10.62% de la población nacional se reconoció como afrodescendiente<sup>38</sup> y el 3.43% como indígena. Por su parte, y de acuerdo con la información censal, el nivel educativo básico fue el mayor alcanzado por estos grupos poblacionales. El 38.1% de los/as afrodescendientes y el 43.7% de los/as indígenas lograron este grado de formación, vale la pena señalar que para ese momento el promedio del país era del 37%, por tanto, estos grupos se encontraban por encima de la media nacional. Sin embargo, su participación disminuye a medida que avanza el nivel de formación, siendo inferior cuando se llega a los estudios de tercer y cuarto nivel. Así, el 8.1% de los/as afrodescendientes y tan solo el 2.7% de los/as indígenas lograron titularse de un programa universitario o de posgrado,

---

<sup>38</sup> Incluye a la población raizal, palenquera, negra, mulata y afrocolombiana.

siendo el promedio nacional del 11.9% para ese entonces (DANE, 2010). En estos dos grupos las tasas de analfabetismo eran mayores para la población femenina (Mazabel, 2012).

Si bien el reconocimiento de los grupos étnicos, resultado de la reforma constitucional de 1991, es uno de los logros más significativos para el país en materia de derechos, se afirma que en el campo educativo “se asumió la perspectiva de la etnoeducación<sup>39</sup> sobre todo para el nivel de la educación básica y media [mientras que en] el ámbito de la educación superior [...] ha contado con un tratamiento marginal” (Caicedo y Castillo, 2008, p. 63). Como factor explicativo se enuncia la misma concepción fundacional que dio origen a las IES, la cual está orientada por un modelo global de racionalidad científica, guiado por una pretensión universalista, totalitaria y reduccionista, que considera únicamente válidas las formas de conocimiento que se producen y sustentan en sus marcos epistemológicos y metodológicos, ya que éstos proveen el sustento empírico que define lo que se considera científico. Todo lo demás carece de rigurosidad, resultan ser solo creencias o juicios, experiencias u observaciones, sin ninguna veracidad científicamente demostrable. Por tanto, aquello que se llama conocimiento popular o sentido común es inválido y se considera irracional (De Sousa, 2009). Se afirma que la “universidad es una institución rígida y poco flexible con las realidades de la diversidad cultural del país” (Caicedo y Castillo, 2008, p. 64) y entre otras de las limitaciones que se mencionan para el acceso de la población afrodescendiente e indígena a la educación superior está “la centralización que históricamente ha caracterizado a la oferta de formación universitaria, concentrada en las ciudades del país [...] [y] la pertinencia de esta oferta educativa” (Mazabel, 2012, p. 249) para grupos multiculturales. A su vez, sobresale otro elemento central para entender la poca participación de los grupos étnicos en la educación superior:

[...] En los exámenes de admisión y en los programas [...] no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos (Vasco, 1992, p. 8, citado en Caicedo y Castillo, 2008, p. 63).

Y en la percepción de las personas beneficiarias entrevistadas, cuando se indaga sobre dificultades para la participación de la población afrodescendiente e indígena en programas de movilidad internacional, aparecen algunos elementos adicionales que aportan a la comprensión:

---

<sup>39</sup> Este concepto hace alusión a la educación “que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley 115, 1994, art. 55).

Son poblaciones históricamente relegadas, geográfica y socialmente. Algunos son pobres y viven en lugares olvidados, y no hay una educación autónoma. Entonces primero tienen que aculturizarse, gente que vive lejos, que no tiene dinero, que tiene otra cultura, que le toca adaptarse porque no se van a adaptar a ellos [...] es muchísimo más complicado (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Y precisamente de este relato se pueden extraer factores que se han señalado como relevantes para comprender la poca presencia de la población afrodescendiente e indígena en estudios de tercer nivel, relacionados con: i) las diferencias culturales, ii) la dificultad para encontrar en las instituciones procesos formativos que aludan a sus propios conocimientos y necesidades, iii) los procesos de movilidad que conlleva su asistencia a las IES y iv) las dificultades económicas. No obstante, es importante señalar que algunas universidades del país cuentan con programas y políticas de ingreso específicas que promueven el acceso de los diferentes grupos étnicos. A su vez, y a partir del año 2003, el MEN creó los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) como estrategia para la descentralización de la oferta educativa nacional. De igual forma, se debe mencionar que el país cuenta con iniciativas como el *Fondo Especial de Créditos Educativos para Comunidades Negras* y el *Fondo Álvaro Ulcué Chocué*, los cuales son administrados por el Icetex y apoyan, entre otros procesos de formación, el desarrollo de programas posgraduales en el país. Esta misma entidad desarrolla un programa de *Crédito para Estudiantes de Comunidades de Especial Protección Constitucional* dirigido, entre otros, a la población indígena y en condición de discapacidad, y un convenio con la *Fundación Saldarriaga Concha* para apoyar la financiación de estudios superiores de estudiantes con discapacidades que pertenezcan a los estratos socioeconómicos uno, dos o tres. Además, el MEN ha suscrito convenios con la *Comisión Fulbright* para formación de líderes afrodescendientes a nivel de posgrado en el exterior<sup>40</sup>. No obstante, y en la visión que comparten algunas de las personas entrevistadas se mencionan las mismas limitaciones de estas iniciativas:

Que Fulbright regale tres becas para líderes afrodescendientes al año no va a cambiar nada, en lo estructural no cambia nada. Lo de afrodescendiente e indígena pesa, pero todavía es como... claro hay una ventaja para la gente de familias con ciertos ingresos que vienen a la ciudad, pero no sé de los que acceden qué porcentaje logra estudiar por fuera (Robledo, 2016, 23 de marzo).

---

<sup>40</sup> Los trabajos de Mazabel (2012) y Caicedo y Castillo (2008) realizan un análisis de las políticas e iniciativas nacionales que se han desarrollado para atender las demandas educativas de la población afrodescendiente e indígena en el país, y reseñan los diferentes programas que adelantan algunas IES colombianas para posibilitar el acceso y permanencia de estos grupos étnicos.

Si bien Colfuturo no tiene políticas explícitas que promuevan la participación de grupos étnicos en su PCB, si es necesario reconocer la situación educativa de estas poblaciones y visibilizar los factores que limitan sus posibilidades de vinculación y permanencia a programas de movilidad como estos, con el propósito de realizar llamados a las autoridades públicas nacionales y a las IES, sobre todo a las privadas que se rigen por principios de autonomía universitaria, sobre los obstáculos y los recorridos académicos de quienes lograron participar y beneficiarse de iniciativas como estas:

[...] si usted es de una comunidad indígena que viene de un sistema en donde el enfoque educativo es diferente y va a ir a estudiar al exterior pues debería tener las oportunidades con el rasero de lo que usted estudió [...]. Es esa imagen que ahora sale tanto en Facebook y en todo lado, y es que la gente cree que igualdad de condiciones es poner la misma sillita a la misma distancia, pero hay algunos que son enanitos y unos más altos y no alcanzan a ver la cerca, pero en realidad, igualdad de oportunidades es que unos necesitan la sillita un poquito más alta para alcanzar a ver. Ahí sí creo que debería haber un programa, por ejemplo Fulbright lo tiene para líderes afrodescendientes y los Estados Unidos tiene una política de educación para afrodescendientes muy fuerte [...] pero creo que sí habría que hacer un poquito más de énfasis, porque estudiantes de etnias del país muy pocos. Yo me acuerdo que cuando me dieron la beca pues uno se da cuenta, somos todos como mestizos y blancos, no hay más (Roa, 2016, 21 de marzo).

Vale la pena señalar que en la indagación realizada para este trabajo de grado, no se encontraron estudios que analicen las trayectorias de la población en condiciones de discapacidad, afrodescendiente o indígena en programas de movilidad, sean éstos nacionales o internacionales. A pesar de la existencia de convenios, programas de becas e iniciativas específicas que se desarrollan en el país, no hay análisis sobre los tránsitos escolares de estos grupos poblacionales. Este sería un insumo valioso para el diseño y orientación de la política educativa nacional a nivel superior, y para los mismos programas de movilidad estudiantil internacional.

A modo de síntesis, se destaca la alta concentración de becarios/as originarios de ciudades capitales de departamento y principalmente de Bogotá. La mayoría solteros/as y pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios-altos. Solo una quinta parte casada y entre éstos, un número significativo de personas decidió emprender sus estudios acompañada de su familia, decisión que guarda importantes diferencias por edad, sexo y nivel de formación. A su vez, los/as becarios cuentan con familias de origen que poseen un alto capital educativo o por lo menos así lo evidencian los relatos de las personas entrevistadas. Si bien este argumento no se puede generalizar, si es posible pensar que las posibilidades de participar en un programa de crédito-beca, están supeditadas a un respaldo económico que permita amortiguar los gastos asociados al desplazamiento y financiar los requisitos requeridos para su postulación. Adicional,



sobresale la baja participación de población en condiciones de discapacidad, afrodescendiente e indígena en el PCB y quienes logran acceder, por lo menos en lo que respecta a los primeros dos grupos mencionados, corresponden a las clases medias y altas.

Por último, en esta caracterización emergen algunas condiciones propias de las mujeres participantes que vale la pena reseñar, ya que las tendencias descritas parecen potenciarse para ellas. Por ejemplo, hay una mayoría importante de mujeres oriunda de Bogotá y solteras, quienes al parecer adelantan sus procesos de formación a edades más tempranas que los hombres. A su vez, hay una relación directa entre el nivel socioeconómico y su participación en el PCB, de manera que ésta aumenta a medida que se incrementa el estrato social, y son aquellas pertenecientes a las clases altas quienes resultan favorecidas en mayor proporción. No obstante, y si a la caracterización por sexo se le adicionan algunos marcadores de diferencia, como la condición étnico-racial, las mujeres resultan en clara desventaja. Estas consideraciones son importantes, ya que aportan a la comprensión de los elementos que facilitan la participación femenina en los estudios posgraduales y en los programas de becas.

## **5. Construcción de las trayectorias educativas de los becarios/as**

Los itinerarios académicos, definidos a través de las trayectorias individuales de los becarios/as, están permeados por diversos elementos que inciden en su desarrollo, entre los cuales se encuentra la edad, el colegio de egreso, la IES elegida, su ubicación geográfica y su carácter (público-privado). Este capítulo articula los datos estadísticos que revelan los perfiles educativos de los/as participantes, con los relatos de las personas entrevistadas, con el propósito de evidenciar los factores que impulsaron y motivaron sus decisiones de formación en términos de áreas del saber, niveles e instituciones.

### **5.1 Edad**

Quienes resultaron beneficiarios/as son personas nacidas entre los años 1950 y 1993, es decir, becarios/as que al momento de iniciar sus estudios tenían edades que oscilaban entre los 21 y 62 años. De acuerdo con los datos suministrados, el 79% nació en la década del ochenta: 34% en el primer quinquenio y 46% en el segundo. En el último lustro de dicha década se ubica el 50% de las mujeres y el 42% de los hombres. Cabe recordar que el Programa no establece un límite de edad, de allí la heterogeneidad generacional de la población participante:

Colfuturo te permite hacerlo cuando es el momento de tu vida, porque cuando puedes ahorrar y tener ese monto de dinero seguramente ya tienes familia, casa, carro y cincuenta años. Pero me gozo mi juventud, estudio lo que tengo que estudiar, vengo y trabajo, y cuando estoy viejo pago. Es una lógica de la inversión [...] antes era ahorra toda tu vida y haz la maestría cuando tengas cuarenta años, esa era la educación antes, así les tocó a mis papás (Bello, 2016, 21 de abril).

Al momento de iniciar sus estudios de posgrado, los/as beneficiarios del PCB tenían una edad promedio de 28 años. Hay un porcentaje más alto de mujeres que no superaban esta media (63% frente a 53% de hombres), lo que sugiere que las mujeres empiezan su formación posgradual a una edad más temprana que los hombres y éstos últimos tienden a mantener una mayor participación en los programas de formación después de los treinta años, lo cual sustenta los hallazgos presentados en el capítulo anterior.

En lo que respecta al tipo de formación, el 57% de las personas que inició sus estudios de maestría tenía una edad que oscilaba entre los 25 y los 29, y el 38% de aquellos que cursaron programas de doctorado entre 30 y 34 años de edad. Esta tendencia se mantiene en todos/as los beneficiarios, incluso al cruzar la variable edad con el estrato socioeconómico. En términos nacionales, y aun cuando no hay datos disponibles sobre la edad promedio de ingreso o egreso a los programas de posgrado en el país, un estudio de la UNAL revela que el 34% de los estudiantes matriculados en un programa de posgrado (maestría o doctorado) en esta institución al año 2013, tenían entre 26 y 30 años. El 51% de quienes iniciaron un doctorado en ese momento tenía 36 años o más (UNAL, 2014), es decir, una edad superior a la registrada por los beneficiarios/as del PCB en este nivel de formación. De manera similar al comportamiento de las edades de ingreso a los posgrados que promueve Colfuturo, el estudio de la UNAL revela que las mujeres acceden más rápido a los sistemas educativos y los hombres se mantienen en ellos a medida que aumentan sus años.

Una de las hipótesis que subyace a esta tendencia, y que se venía enunciando desde la sección anterior, es la planeación de la maternidad para las mujeres y de la paternidad para los hombres, y por ende, el inicio “temprano” de sus formaciones posgraduales:

Por ejemplo, mi amiga con la que decía que me iba a Europa a estudiar, ella tuvo un hijo y nunca se fue. Entonces creo que es una decisión en la que hay que estar muy seguro [...] y yo me quiero ir para Holanda otra vez (Torres, 2016, 21 de abril).

Unido a esto y en las percepciones de las personas beneficiarias, la maternidad se expresa como un obstáculo para cursar procesos de formación en el exterior:

La única discriminación que yo veía es que una mujer tenga hijos, pero eso sí es una auto-discriminación. Por ejemplo, una de mis estudiantes que es la más brillante, que yo la veía

estudiando en el exterior y no puede porque tiene tres niños y me dice “yo cómo me voy a ir con tres niños” y yo digo “sí, tiene toda la razón” pues llevarse tres niños al exterior debe ser un... ¿quién se los va a cuidar?, aquí mal que bien se los puede cuidar la familia, pero en el exterior ¿cómo? y dejarlos tan chiquitos... ahí sí puede ser una discriminación en ese tema (Roa, 2016, 21 de marzo).

Y es que para ellas, la posibilidad de formar una familia y de tener o no hijos se convierte en una decisión que toman en función de sus intereses educativos y laborales, y la vida en pareja se proyecta como una elección planificada:

Mi mamá acompañó a mi papá a hacer un posgrado por fuera y desde ese momento decide que su prioridad es la casa [...]. Entre mis prioridades está trabajar, yo no considero como mi mamá quedarme en la casa, sino que es importante trabajar, hacer un posgrado [...] y tener familia [...] a sabiendas de que además después de hacer un posgrado las posibilidades de que en cinco años mi estatus de soltera pase a casada era posible [...] (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Me daba risa el ministro de salud que decía “bueno, ahora con el Zika por favor no planeen tener hijos”, es como ¿cuándo las familias colombianas planean tener hijos? Muy pocas en realidad lo planean (Bello, 2016, 21 de abril).

Por otro lado, para las mujeres su formación educativa y profesional es una vía de satisfacción personal, la cual se encuentra desligada de las posibilidades propias de la maternidad:

No descarto la posibilidad de ser mamá, pero no veo el momento y tampoco descarto la idea de no tener hijos [...] el no tener hijos es una opción (Bello, 2016, 21 de abril).

La planeación de la maternidad podría ser una primera explicación del comportamiento por edades y sexo que se evidencia entre los becarios/as y justificaría, en parte, las tendencias presentadas sobre las elecciones que éstos realizan para emprender sus estudios en el exterior con el acompañamiento de sus cónyuges y/o hijos/as, lo que todavía tiene en nuestra cultura una fuerte carga de género.

## 5.2 Colegio de egreso

El ingreso al colegio se convierte en el primer acercamiento al sistema educativo formal y para algunos la elección del mismo marca el porvenir de sus trayectorias educativas, ya que se considera que esta institución sienta las bases para sus oportunidades futuras:

Si echas para atrás y saliste de un colegio malo seguramente no tienes las herramientas para entrar a una buena universidad y si no saliste de un buen pregrado pues menos vas a tener las herramientas para hacer una maestría en una universidad top por fuera (Esguerra, 2016, 17 de abril).

En lo que respecta al colegio de egreso, la base de datos no registra información de esta variable para las personas que participaron en la convocatoria del año 2010 y para algunas de 2011. Por tanto, solo se cuenta con información de 3.735 beneficiarios/as, es decir, del 81% del total. En los registros tampoco se señalan los nombres de los colegios, pero sí su tipo.

Con esta salvedad, los datos revelan una alta concentración de becarios/as egresados de colegios privados, es así como el 85% de las personas provienen de éstos y el 15% restante cursó sus estudios en uno estatal. Por sexo esta tendencia se mantiene; no obstante, son las mujeres quienes egresan, en mayor proporción, de instituciones privadas (87%) y los hombres son los que se gradúan en un porcentaje más alto, aunque no significativo, de colegios públicos (18%). La participación de los becarios/as en instituciones estatales disminuye a medida que aumenta su estrato socioeconómico. Es así, como el 61% de las personas pertenecientes a los estratos uno y dos estudió en un colegio público, mientras que el 97% de aquellos que hacen parte de los cinco y seis egresaron de uno privado (ver Anexo T)<sup>41</sup>.

Para algunos, el que el colegio provea la enseñanza de otro idioma se convierte en un factor para su selección, y para los padres y madres de algunos de los entrevistados, la escogencia de esta institución estuvo marcada por este elemento condicionante, el cual se consideraba fundamental para la construcción de los futuros educativos y laborales de sus hijos/as:

Es más como una herencia que viene de la familia de mi papá porque mis abuelos tenían la concepción de que un segundo idioma, como el francés o el inglés, daba estatus social [...]. Mi papá no pensaba en esos términos, pensaba más en que el segundo idioma me iba a permitir salir del país, a mi hermano y a mí, porque él siempre pensó que el país estaba en la inmundia y que era mejor que yo me fuera a estudiar por fuera (Munévar, 2016, 22 de marzo).

Sin embargo, las cifras revelan que el 64% egresó de instituciones no bilingües. Llama la atención que del grupo de mujeres que participó en el Programa, el 55% proviene de colegios bilingües y el 68% de los hombres de no bilingües.

Adicional al idioma, en los relatos de las personas entrevistadas sobresale un factor hereditario en la elección de los colegios. Esto quiere decir, que para algunos esta institución fue la misma en la que estudiaron sus padres y familiares más cercanos:

[Yo estudié en ese colegio] porque la familia de mi papá, más o menos siete familiares, habían estudiado ahí (Munévar, 2016, 22 de marzo).

Mi hermano estudió [en el mismo colegio], mi papá también y mi tío también. Ya mi abuelo no porque mi abuelo no es bogotano [...]. La primera generación nacida y establecida acá es la de mi papá y todos estudiamos en el mismo colegio (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Al parecer hay un vínculo permanente entre la familia y esta institución educativa, lo que lleva a que varias generaciones transiten por ella y reproduzcan los principios, valores, oportunidades

---

<sup>41</sup> A nivel nacional existen 11.472 instituciones educativas en las cuales se titulan los/as bachilleres del país. Entre estas, y de acuerdo con la última medición de la calidad de los colegios que llevó a cabo el MEN a través de los resultados de las Pruebas Saber 11, y que publicó la Revista Dinero (25-11-2016) a manera de ranking, los primeros cien lugares fueron ocupados por instituciones privadas.

y formas de aprendizaje que allí adquieren, los cuales se convierten en factores a partir de los cuales se reitera el deseo de que los demás integrantes adelanten sus procesos de formación en la misma institución. Es así como la elección de éste se convierte en una tradición familiar.

En sí, los beneficiarios/as provienen en su mayoría de instituciones privadas, tendencia que se correlaciona con el nivel socioeconómico, en la medida en que optar por un colegio estatal es una opción que toman las personas de clase baja y disminuye a medida que aumenta el estrato. También egresan, en mayor proporción, de colegio no bilingües, a excepción de las mujeres, y tanto la herencia familiar como la posibilidad de que esta institución genere competencia en el manejo de otra lengua, son elementos que influyen en su elección.

### **5.3 Formación universitaria: itinerarios educativos a nivel de pregrado**

#### **5.3.1 ¿Dónde estudiaron los becarios/as? Ubicación geográfica de las IES elegidas**

El 97% de las personas beneficiarias realizó su pregrado en una institución educativa ubicada en Colombia, el 2% en Norteamérica, el 1% en Europa y el 0.3% en América Central y del Sur. En lo que respecta a Colombia, el 99% de ellos/as cursó sus estudios de tercer nivel en una IES situada en una capital de departamento y entre las principales se encuentra Bogotá que concentra el 71% de estudiantes becarios/as, Medellín con el 13%, Cali con el 4.8% y Bucaramanga con el 4.3%. Esta tendencia no es contraria a la que se evidencia a nivel nacional, en donde la oferta de programas de educación superior se aglutina en los más importantes centros urbanos y en este sentido, Bogotá alberga el 37% de las personas tituladas en el país, seguido por Antioquia con el 13%, Valle del Cauca con el 8% y Santander con el 6% (OLE, 2016).

Al revisar la información desagregada por sexo se encuentra que el 73% de las mujeres y el 69% de los hombres egresaron de una IES ubicada en Bogotá, y el 23% de ellas y el 26% de ellos de una localizada en una ciudad capital de departamento, y el porcentaje restante estudió en instituciones situadas en ciudades intermedias.

*¿Migración interna por razones de estudio?* El 68% de las personas cursó sus estudios de pregrado en su misma ciudad de nacimiento y el 32% restante en una diferente. El 69% de las mujeres y el 66% de los hombres permanecieron en sus lugares de origen. Al revisar en detalle cada ciudad, Bogotá tiende a jalonar los resultados, ya que cerca del 94% de las personas que nacieron en el Distrito Capital adelantaron allí mismo sus estudios. Al eliminar esta ciudad del conteo general, el panorama se modifica completamente. Así, tan solo el 18% de las personas permaneció en su lugar de origen, 18% del total de hombres y 17% del agregado de mujeres, y

el porcentaje restante cursó su pregrado en una ciudad distinta a la de su nacimiento, y tan solo el 5% adelantó sus estudios en la misma región de origen. Si bien con la información disponible no es posible conocer las razones de la movilidad, la concentración geográfica de las IES es el país si obliga a pensar que quienes deseen iniciar sus estudios superiores deben migrar hacia ciudades intermedias o capitales en búsqueda de mejores oportunidades educativas. Aunque en Colombia se han realizado esfuerzos por ampliar la oferta de programas y descentralizarla, el mayor número de las IES acreditadas con alta calidad se encuentra ubicada en las ciudades capitales de departamento, al parecer hay un efecto sustitución que evidencia el “cambio de una iniquidad geográfica de acceso por una iniquidad geográfica de calidad” (Rama, 2006a, p. 113). Este tema, que no es objeto de este trabajo, merece ser estudiado y debatido como vía para el fortalecimiento del acceso *con* calidad a los estudios superiores en el territorio nacional.

Entre quienes cursaron el pregrado fuera del país, el 61% nació en el Distrito Capital y en esta movilidad internacional resulta mayor la participación masculina, es así como el 58% de los hombres cursó sus estudios de pregrado en una universidad extranjera, frente a un 42% de mujeres. Se afirma que “la mayor o menor cercanía a “la capital”, en donde se concentran recursos de todo tipo, determina desigualdades en la estructura de oportunidades” (Arango, *et al.*, 2004, p. 90) y sería un factor explicativo de este fenómeno internacional y un elemento indicativo de la mayor participación de estudiantes procedentes de ciudades capitales.

De acuerdo con la información global y regional que se presentó en el segundo capítulo de esta investigación y con las tendencias que arrojan estos resultados iniciales, conviene preguntarse por los factores que, al parecer, limitan la participación femenina en los procesos de movilidad estudiantil internacional. Si bien, el porcentaje de estudiantes que cursó este primer nivel de formación en el extranjero es reducido, empieza a evidenciarse unos trayectos diferentes que pueden ser importantes para el análisis del acceso a las oportunidades en la dimensión internacional de la educación.

### **5.3.2 Características de las IES**

Al revisar las universidades de egreso en pregrado en las cuales los becarios/as cursaron su primer nivel de educación terciaria, aparecen registradas 101 instituciones en Colombia (106 si se incluyen las seccionales) (ver Anexo U), el 67% de éstas son privadas y el 33% públicas, distribución que se mantiene en el porcentaje de egreso. Del total de beneficiarios/as el 71% se tituló de una institución privada y el 29% restante de una estatal.

La tendencia hacia la privatización del sector educativo superior es una realidad en la región latinoamericana y en el país. En este último, y como se mencionó al inicio de este estudio, al año 2015 existían alrededor de 288 IES, de las cuales el 72% son de naturaleza privada y el 28% pública (MEN, 2016). Cabe resaltar, que de las primeras egresó el 59% de los/as profesionales universitarios titulados en Colombia durante los últimos catorce años (OLE, 2016). Ante este escenario, es posible afirmar que la distribución nacional tiende a mantenerse en las opciones institucionales elegidas por los beneficiarios/as del Programa para cursar sus estudios de pregrado; no obstante, es superior su egreso de IES privadas en relación con el promedio registrado para el país.

Al analizar las características de las instituciones elegidas por sexo, se encuentra que del total de mujeres, el 75% estudió en una institución privada, opción por la que optó el 69% de los hombres, y fueron ellos quienes egresaron, en mayor proporción, de establecimientos educativos públicos (31% frente al 25%).

Por nivel socioeconómico, el 67% de las personas de estrato uno y dos cursaron sus estudios en universidades estatales y el 29% en privadas. Por su parte, el 86% de quienes pertenecen a los estratos cinco y seis, egresaron de instituciones privadas, 12% públicas y 2% de instituciones educativas ubicadas en el exterior. Vale la pena revisar estos porcentajes en detalle, ya que estudios sobre educación superior en Latinoamérica han afirmado que:

[...] en las dos últimas décadas se ha producido un proceso regresivo en el cual los círculos minoritarios correspondientes a los estratos de mayores ingresos han incrementado su participación en la matrícula de las universidades financiadas por los diversos estados (Rama, 2006a, p. 103-104).

Y este comportamiento parece mantenerse para el caso de Colombia y de los becarios/as del PCB. De las personas que egresaron de IES públicas, el 50% pertenece a los estratos seis, cinco y cuatro, el 40% al tres y el 10% al dos y uno (ver Anexos V y W).

Sin embargo, es importante resaltar que del total de IES elegidas para cursar programas de pregrado, 33 habían sido acreditadas con alta calidad<sup>42</sup> y en éstas se aglutinó el 90% de los becarios/as (92% de las mujeres y 88% de los hombres). En esta medida, más de la mitad de las personas seleccionadas tiene trayectorias educativas en IES de excelencia y el 54% de los/as participantes se concentró en tres universidades: Los Andes (25%), Javeriana (15%) y

---

<sup>42</sup> Información con corte a junio de 2016. Según el MEN, actualmente 44 instituciones han recibido esta acreditación. Aunque el número de IES se ha incrementado, estas solo representan el 15% de las existentes.

UNAL (14%). El 77% de las mujeres se tituló de las dos primeras, frente al 70% de los hombres<sup>43</sup>. A nivel nacional y de acuerdo con datos del OLE, las universidades que reúnen el mayor número de graduados de programas de pregrado en el país entre los años 2001 y 2014 son la UNAL, la Cooperativa de Colombia y la Javeriana (2016), dos de las cuales están representadas en las elecciones de los becarios/as.

A modo de síntesis, se puede afirmar que el mayor número de beneficiarios/as estudió en Colombia en una IES ubicada en una ciudad capital de departamento, lo cual podría deberse a la alta concentración de la oferta de formación en las principales urbes y Bogotá resulta ser el epicentro donde se ubica un número significativo de las universidades elegidas. A su vez, parece emerger una jerarquía institucional caracterizada por la naturaleza privada de las instituciones y su calidad; así, el mayor porcentaje de aquellos/as que optaron por la educación pública pertenece a la clase alta y sobresalen tres universidades que albergan más de la mitad de los/as beneficiarios. En el ámbito regional, se evidencia una movilidad entre el lugar de nacimiento y la ciudad de ubicación de la IES, fenómeno que podría estar asociado a la necesidad de buscar mejores oportunidades educativas. Por su parte, las mujeres se concentran en universidades del Distrito Capital, privadas y acreditadas con alta calidad.

#### **5.4 Motivos para la selección de la Universidad. Reflexiones de los becarios/as**

El ingreso a la educación superior en Colombia continúa siendo un logro reducido de la población, el cual fue alcanzando por la totalidad de las personas elegidas por el PCB, quienes no solo accedieron y se titularon, sino que lo hicieron en IES de reconocimiento académico, y esto de por sí los ubica en un grupo de privilegio. Al indagar sobre los motivos para la elección de la IES de pregrado en las entrevistas, sobresalen algunos elementos centrales.

En primer lugar, y al igual que lo que pasa en la selección de los colegios, las preferencias están determinadas por una tradición familiar. Es así como se espera que las IES elegidas sean aquellas en las cuales sus padres y madres estudiaron o alguna que se considere mejor:

[Mis papás estudiaron] en la Javeriana [...] sí hubo un momento de crisis [en la casa] y mi hermano tuvo la intención de meterse a los Andes, pero económicamente fue mejor opción meterse a la Javeriana. Cuando yo salí del colegio ya había un poquito más de sustento económico y para mí la posibilidad sí podía ser entre la Javeriana y los Andes (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

---

<sup>43</sup> Un estudio realizado por el politólogo francés François Serres (2005), señalaba la existencia de una jerarquía universitaria en la formación académica de las élites de la administración pública en Colombia, estructurada en función de cuatro universidades privadas bogotanas: Andes, Externado, Javeriana y Rosario. A su vez, se evidenciaba la tendencia de los funcionarios/as de alto nivel a especializarse en el exterior.



A su vez, y en segundo término, opera un principio de selectividad anticipada asociada al colegio de egreso. Esto quiere decir que la influencia de los entornos educativos previos fue determinante para la selección de la institución donde cursaron sus estudios de pregrado. Parecería que los colegios de algunas de las personas entrevistadas prepararan a sus estudiantes y moldearan sus itinerarios escolares para el ingreso a unas determinadas IES:

En mi generación del colegio todos mis amigos tenían clarísimo que iban a ir a los Andes, era el plan, se esperaba y así fue (Torres, 2016, 21 de abril).

Mi papá quería que estudiara en los Andes y le dije que no, “los quiero mucho compañeros del colegio, he estado con ustedes catorce años, pero quiero verme con otro tipo de gente porque me aburrí”. Fue una decisión mía, quiero buscar otra cosa [...] En esa época había un programa en el colegio para que uno en el último año cursara una o dos materias en la universidad. Yo cursé un par de materias de Historia en la Javeriana (Robledo, 2016, 23 de marzo).

En esto hay una especie de reproducción social desde el ingreso de los mismos al sistema escolar y las condiciones socioeconómicas posibilitan no solo la construcción de tránsitos similares, sino su permanencia en determinados círculos educativos y sociales.

En tercer lugar, para otros la selección de la universidad está mediada por las concepciones que tienen sus padres y madres frente a la calidad académica de las universidades; esto hace que emerja la posibilidad de optar por una institución pública y específicamente por la UNAL:

A mí desde pequeño me dijeron que yo tenía que estudiar en la Universidad Nacional y mi familia es de linaje de la Universidad Nacional [...] Para mí era uno de los más grandes honores y lo sigue siendo haber estudiado en la Nacional [...] yo he estudiado en otros lados y a mí me preguntan “¿de dónde es?” y yo digo “de la Nacional” (Roa, 2016, 21 de marzo).

Me di cuenta que en la Nacional había Antropología, pues tradicionalmente es la más conocida en ese campo y presenté el examen, no pasé, y para mí fue terrible (Munévar, 2016, 22 de marzo).

De otro lado, y en un sistema educativo como el colombiano, que tiende a la privatización de los servicios educativos, los costos asociados a la educación terminan convirtiéndose en una barrera que impide el acceso a los programas de formación universitarios. Por tanto y además de la calidad, la universidad pública se convierte en el único escenario educativo que puede ser financiado por sus padres o madres:

Mi papá salió de un pueblito muy pequeño donde no hay agua todavía y él me decía “de la única manera que uno va a salir adelante es estudiando” [...] y que tenía que entrar a la Nacional porque era la que me podía pagar y pues de hecho, yo estudié en la Nacional (Bello, 2016, 21 de abril).

También estaba el tema de estudiar en la Nacional y porque el tema económico en mi casa nunca ha sido fácil (Esguerra, 2016, 17 de abril).

Adicional, algunos becarios/as se plantean la posibilidad de elegir la UNAL en la medida en que ésta rompe con los patrones familiares asociados con la educación. La posibilidad de

ingresar a esta institución se entiende como una opción educativa no esperada para algunos de ellos/as, de la cual terminan apartándose por sus mismas condiciones socioeconómicas o por factores estructurales de la institución:

Siempre fui un poquito rebeldonga, quizás, entonces no entendían muy bien por qué yo decía que la Nacional estaba en mis posibilidades y me dijeron “[...] déjaselo a la gente que no puede pagar una universidad privada”. Y dije sí, eso tiene sentido para mí, entonces no me presenté a la Nacional (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

La Nacional, mi mamá salió de allá y ella sí me dijo “yo lo conozco, usted no se aguanta un paro, ni trate” (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Cabe resaltar que para la mayoría de personas entrevistadas, la elección de la IES estaba dada entre un gran abanico de posibilidades de formación y en todos los casos, se enunciaron universidades de prestigio y reconocimiento:

Me presenté a la Nacional a Ciencia Política, al Rosario a Medicina, al Externado a Derecho y a los Andes (Esguerra, 2016, 17 de abril).

Estos hallazgos aportan insumos para comprender el comportamiento descrito en la sección anterior, corroboran que las posibilidades económicas son un factor esencial para la elección de la IES y justifican la aparición de la universidad pública como una opción educativa mediada por aspectos como su calidad y accesibilidad. A su vez, hay un *efecto de inculcación* (Bourdieu, 1979) que sobresale en la influencia de los círculos familiares y las reproducciones sociales esperadas en los itinerarios escolares que construyan los beneficiarios/as. De igual forma, se puede entrever la importancia que se le asigna a la educación y la gama de opciones que la misma familia posibilita para que los estudios superiores sean una realidad.

## 5.5 Áreas del conocimiento seleccionadas

Como se mencionó anteriormente, Colfuturo agrupa los programas de formación de pregrado y posgrado en doce áreas del conocimiento: 1) Administración y negocios, 2) Arquitectura y Diseño, 3) Arte, 4) Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente, 5) Ciencias Básicas, 6) Ciencias de la Salud, 7) Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales; 8) Ciencias Sociales, 9) Derecho, 10) Economía, 11) Educación e 12) Ingeniería. Entre estas, el 30% de los/as becarios cursó una carrera de pregrado relacionada con el área de las Ingenierías, seguido por Ciencias Sociales con el 13%, Derecho con el 11%, Arquitectura y Diseño con el 9%, y Economía con el 8%. Las áreas señaladas concentran el 70% de las elecciones de formación por las que optaron los beneficiarios/as en pregrado. A éstas le siguen Administración y Negocios con el 7%, Artes, Ciencias Básicas y Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales

con el 5%, respectivamente. Las Ciencias de la Salud y Educación concentran el 3% de las personas en cada una y el campo que cuenta con la más baja participación de estudiantes es Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente<sup>44</sup> con el 1%.

Al desagregar los datos por sexo, el 38% de los hombres se concentró en las Ingenierías, seguido por Ciencias Sociales con el 10% y Derecho con el 9%. Esta tendencia se mantiene en el caso de las mujeres; 35% de ellas cursaron programas de pregrado relacionados con las Ingenierías, 15% con Ciencias Sociales y 12% con Derecho.

El campo de las Ingenierías es un área de formación con predominio masculino y así lo demuestran los datos estadísticos nacionales. Entre los años 2001-2014, tan solo el 36% de las personas egresadas de programas asociados con ésta fueron mujeres y el 64% restante hombres, es decir, por cada 1.8 hombres titulados había una mujer (OLE, 2016). Sin embargo, es importante reseñar que en este mismo periodo la representación de las mujeres aumentó progresivamente a una tasa de crecimiento del 96%. Si bien en otras áreas su participación se incrementó en una proporción mayor, esto no le resta importancia al comportamiento de la población femenina, ya que al parecer las mujeres han comenzado a incursionar en áreas de tradición masculina, lo cual no ha sucedido con los hombres. Vale la pena resaltar que la tasa de crecimiento de éstos en este mismo campo fue del 102%. Sin embargo, hay diferencias entre programas que vale la pena mencionar y que se reflejan en el caso de los becarios/as del PCB.

Del total de becarios/as, el 17% de los hombres cursó programas de Ingeniería Industrial, 13% Civil, 11% Electrónica y 7% Mecánica. En el caso de las mujeres, el 30% egresó de Ingeniería Industrial, 9% Civil, 7% Química y 5% Ambiental, Electrónica e Ingeniería Administrativa, respectivamente y esta distribución guarda diferencias que son de importancia (ver Anexo X). Por ejemplo, el país tiene unas tasas de egreso superiores en el campo de Ingeniería de Sistemas, Telemática y afines, y a pesar de que las innovaciones tecnológicas se producen y dinamizan a una escala global, se evidencia la ausencia de profesionales de esta área en las ayudas que promueve Colfuturo. Estos programas tienen una fuerte presencia masculina, cercana del 66%; no obstante, es una profesión hacia la cual se han desplazado las mujeres en los últimos años (OLE, 2016).

---

<sup>44</sup> La baja participación en este campo puede estar relacionada con la poca oferta de programas y el bajo número de matriculados y egresados (OLE, 2016).

Llama la atención que sean los/as ingenieros quienes en mayor proporción resultan favorecidos por los créditos-beca. Una explicación asociada a este comportamiento tiene que ver con el propósito mismo de los estudios de cuarto nivel. Se entiende que un programa de maestría o doctorado tiene como fin ampliar y desarrollar conocimiento en su campo y formar investigadores/as de nivel avanzado, o por lo menos así está concebido en el país (Ley 30, 1992). Por tanto, se esperaría que egresados/as de áreas como las Ingenierías y las Ciencias “Duras” sean los más proclives a iniciar estudios de cuarto nivel. Si bien se cumple esta idea en el caso de las Ingenierías, las Ciencias Básicas presentan una baja participación, que también es reflejo de las reducidas tasas de egreso que se evidencian a nivel nacional, así tan solo el 2% de los/as profesionales titulados durante los últimos años cursaron un programa relacionado con las Matemáticas y las Ciencias Naturales, siendo en éstas mayoritaria la presencia femenina, así por cada 0.8 hombres titulados hay una mujer (OLE, 2016). Este campo de estudio contempla programas como Biología, Microbiología, Física, Geología, Matemáticas, Estadística, Química, entre otros.

En términos generales, la masificación de la educación y la mayor presencia de las mujeres en los sistemas educativos universitarios es una realidad. Las cifras nacionales revelan que la población femenina registra mayores tasas de egreso en todas las áreas del conocimiento, a excepción de Ingeniería, Agronomía, Veterinaria y afines. Así las Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Salud, Sociales y Humanas, Economía, Administración, son programas con una titulación muy superior para las mujeres, con porcentajes que oscilan entre el 53% y el 74% en relación con los hombres.

Cuando se analizan las elecciones de formación en pregrado por nivel socioeconómico se mantiene la distribución descrita; sin embargo, emergen otras áreas con participación significativa. Así, el 32% de las personas que pertenece a los estratos uno y dos cursó un programa de formación en Ingeniería, el 14% en Ciencias Sociales y el 13% en Educación, y hay una representación muy baja en las otras áreas del conocimiento, siendo la menor Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, la cual fue elegida por el 1% de las personas. Quienes se ubican en el extremo opuesto y pertenecen a los niveles socioeconómicos cinco y seis participan de manera más equilibrada en las distintas áreas del saber. Es así como el 29% estudió algún tipo de Ingeniería, el 15% Derecho, el 12% Ciencias Sociales, entre otras. Sin

embargo, su presencia es muy baja, del 1% o menos, en Educación y Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente.

Es interesante resaltar que áreas como Administración y Negocios resultan ser un campo elegido en su mayoría por personas de niveles socioeconómicos altos, mientras Ciencias de la Educación es una opción para las clases más bajas y un campo como las Ingenierías tiene una representación igual en todos los estratos. Las personas pertenecientes al estrato uno no cursaron programas asociados con Administración y Negocios, Arquitectura y Diseño, Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, ni Economía. Podría pensarse que esto responde a las posibilidades de elección con las que cuentan las clases más desfavorecidas, que estaría en consonancia con la oferta de formación a la que logran acceder, ya sea privada o pública, ésta última regida, en algunos casos, por un número de cupos determinados que influye en las decisiones de los/as estudiantes sobre la carrera a seguir. Bourdieu y Passeron afirmaban que “como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas” (2008, p. 20) y parece que ese principio opera para el caso de los becarios/as seleccionados.

Como se mencionó, el promedio académico obtenido por cada postulante al PCB al finalizar su formación de pregrado es uno de los elementos que evalúa Colfuturo para la selección de sus becarios/as. En lo que respecta a este aspecto, la nota promedio obtenida por los beneficiarios/as fue de 4.40. El 63% obtuvo un promedio que oscila entre 4.00 y 4.49, y el 26% entre 3.50 y 3.99. Tan solo un 10% obtuvo notas por encima de 4.50. No hay diferencias significativas entre sexos; sin embargo, los hombres lograron obtener mejores promedios al finalizar los programas de pregrado (ver Anexo Y). Adicional, algunos de ellos/as mencionaron en las entrevistas reconocimientos obtenidos durante sus tránsitos académicos, en forma de becas logradas por los puntajes superiores obtenidos en las pruebas de Estado, que les posibilitaron reducciones en los costos de matrícula al momento de su ingreso a la universidad o subvenciones por los altos promedios académicos alcanzados durante su proceso de formación en pregrado.

En resumen, las áreas de formación elegidas a nivel de pregrado reflejan una alta concentración de estudiantes en tres campos del saber: Ingeniería, Ciencias Sociales y Derecho, de la primera se tituló la mayoritaria de beneficiarios/as de los créditos-beca, sean hombres o mujeres. Se refleja una baja participación en áreas como Ciencias Básicas y una

distribución desigual de las áreas del conocimiento por estrato. A su vez, la mayoría de los promedios académicos obtenidos a nivel de pregrado se ubicaron por encima de 4.00, sin mayores distinciones por sexo.

## 5.6 Factores que influyeron en la selección de las carreras

Para algunos el colegio fue el lugar en el cual comenzaron a explorar posibilidades de formación y de allí emergió el interés por un campo académico, ya sea como resultado de una clase puntual o porque esta institución de egreso potenciaba el acercamiento de sus estudiantes con universidades para que comenzarán esta camino de indagación, con diferencias significativas de acuerdo con el tipo de colegio:

Tenía un profesor de dibujo técnico en mi colegio que era muy chévere y me iba muy bien [...] y sentí que tenía talento como para eso. No sabía que era Diseño Industrial, me enteré como en segundo semestre qué era. No la tenía tan clara, era una carrera nueva, no estaba de moda. De hecho, cuando entré no habían muchas mujeres estudiándola (Bello, 2016, 21 de abril).

Creo que en décimo o en once había una clase que se llamaba Orientación Profesional y había un profesor que nos hablaba de eso, nos comentaba y nos ponía lecturas, y luego el colegio nos facilitaba para que lo hiciéramos, nos decían “hablen con las universidades con las que tenemos convenio, miren qué carreras les gustan, los contactamos con las directivas y así era en ese entonces, no sé ahora cómo esté funcionando. Pero sí, yo vi dos materias de primer semestre de Historia el último año de colegio y me sirvió (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Esta es una ventaja social, que les permite un acercamiento a posibles carreras y sus perspectivas, y es una posibilidad que no es garantizada por un buen número de colegios y menos públicos. Aunque no solo el colegio provee este apoyo, también recae en los círculos familiares y personales:

Hablé con un profesor amigo de la familia, porque el hermano estudió con mi papá, y él me dijo que no estudiara en esa universidad en ese momento para el pregrado, porque en la Javeriana todavía no pasaba eso, creo que ahora sí, que las carreras de Historia ahora son abiertas no solo para las carreras afines sino para todo el mundo, entonces terminan bajando la calidad de los cursos porque mucha gente la coge de costura. En la Javeriana en esa época todavía no pasaba, entonces me recomendó que hiciera el pregrado en la Javeriana (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Sin embargo, llama la atención el recuerdo que otros tienen sobre su paso por el colegio, sobre todo aquellos que cursaron carreras asociadas con las Humanidades y las Artes, ya que lo relatan como una experiencia poco estimulante y limitada en términos de su acercamiento a posibles campos de formación:

Si yo me pongo a ver, el colegio a mí no me gustó. De pronto sí me formó y todo... pero es una institución castrante, cero énfasis en artes, un analfabetismo visual total, una formación muy pobre en humanidades. Entonces sí le tengo un poquito de bronca al colegio (Roa, 2016, 21 de marzo).

Yo creo que el colegio no me motivó mucho a hacer nada. No es que esté hablando bien o mal del colegio, es que en realidad no sentí que me motivara algo, no. Era más por gusto y por

conocimiento. Digamos que el gusto a lo que finalmente escogí y lo que pude hacer, es porque estuve involucrada desde chiquita a cosas parecidas y con cariño (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Pero como se menciona en el último relato, las debilidades atribuidas a su tránsito por el colegio fueron suplidas por las posibilidades que la familia tenían para aproximarlos/as a otras dimensiones educativas y de allí emergió el interés por un campo de estudio. Es así como los entornos familiares generan procesos de acercamiento que inciden en la construcción de trayectorias educativas y en la toma de decisiones que marcan los caminos académicos elegidos, ya sea porque se estimula su contacto con activos culturales que desarrollan habilidades en los/as estudiantes, o porque estos mismos obstaculizan los procesos de aprendizaje:

Me acuerdo que cuando más niño me gustaban los edificios y construir cosas, y yo decía “Arquitectura, chévere, Arquitectura” pero después empecé a dibujar comics y terminé como obsesionado con eso, con la narración de historias visuales [...] a mí me compraban cuentos, me compraban historietas, pero inclusive eso se volvió un problema y me lo intentaron prohibir en la casa [...] creo que fue un error ahí no haberse dado cuenta que eso era algo fundamental para mi formación (Roa, 2016, 21 de marzo).

A su vez, las posibilidades económicas que tuvieron algunos de ellos permitieron que la decisión de cursar una carrera profesional estuviera mediada por una preparación previa y contarán con la posibilidad de conocer con antelación el área del conocimiento a la que se estaban acercando y la posible universidad donde cursarían su formación:

Sentía que tenía afinidad con las artes, creo que fue por puro corazón, en ese sentido, era lo que me jalaba en ese momento [...]. Tenía un primo arquitecto, lo veía hacer cosas y pues me parecía chévere. Consulté, hice unos cursos antes y mi mamá me metió en los Andes a hacer un pre... algo, pre diseño, pre arquitectura en unas vacaciones [...] a mi mamá por lo general le gustaba inventarse cosas para mí en las vacaciones, entonces me metió a hacer un pre universitario pero era de la Facultad de Arquitectura, Diseño en los Andes es de esa facultad. Entonces hice eso en vacaciones y pues vi la Facultad y me metí (Torres, 2016, 21 de abril).

Pero estas mismas condiciones económicas, en algunos casos, fueron condicionantes y limitaron el espectro de elección y ésta se llevó a cabo por la capacidad de pago que disponía la familia para la financiación de estos estudios:

Yo más o menos al final quería estudiar teatro, pero que si pero que no; presté servicio y cuando estaba prestando servicio mi papá me dijo: “usted tiene que estudiar en la UIS porque yo no tengo plata para mandarlo a Bogotá y tiene que estudiar en universidad pública porque yo no puedo pagar una universidad privada”. Entonces esto era como coger el catálogo de la UIS, y yo le daba vueltas y vueltas [...] tenía que ceñirme a las carreras que tenía la UIS (Serrano, 2016, 18 de abril).

Por su parte, cuando se enuncia un primer referente para la selección de los campos del saber elegidos por los becarios/os emerge la figura paterna, en ningún caso se mencionó la materna. Éstos se convierten en modelos que ejemplifican lo que implica el quehacer propio de

las carreras seleccionadas. La posibilidad, en todos los casos, de conocer los entornos de trabajo en los cuales se desenvuelven los padres y tener cercanía a su hacer profesional fue un factor que motivó la elección de la carrera:

Creo que conocía algo. Mi papá al ser Arquitecto lo acompañé muchas veces chiquita a hacer cosas en su oficina y en obra, entonces no era algo que tuviera que saber de qué se trataba del todo, sino simplemente interesarme y me interesaba [...] En algún momento pensé si era algo como Diseño Industrial o Ingeniería Mecánica, y me parecían o muy matemático o más diseño, y Arquitectura resultó ser como una mitad que aparte de que conocía y sabía, podía ser como una mitad que estaba entre el diseño, el arte y lo matemático (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

También emerge la posibilidad de dar continuidad a la formación en áreas que tradicionalmente han sido cursadas por parientes cercanos y que marcaron generaciones familiares de profesionales. Esto se vuelve determinante para decidir los procesos de formación, sea porque la familia da continuidad a su herencia o porque desea que dadas sus experiencias sus hijos/as exploren otros campos del saber:

Yo quise estudiar medicina como hasta los dieciséis años por mi papá y por mi abuelo [...] en la familia mi papá es médico, su hermano es médico, su papá era médico, su tío era médico, tiene primos médicos, todos eran médicos. Y fue como la única carrera que entre chiste y de verdad me dijeron que no, que eso era muy horrible. Y las humanidades, yo sabía que quería estudiar como humanidades, como Arqueología... no me gustó mucho el programa acá [...] y decidí estudiar Historia [...] de chiquito mi papá sí nos leía, pero no como de sentarse a leer sino de comentar. Le gusta viajar, entonces traía cosas, era algo que estaba en mi casa (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Adicional, y en relación con lo anteriormente mencionado, las redes familiares y la fortuna que tuvieron estos becarios/as de conocer personas cercanas que se desempeñaran en diferentes campos profesionales influyó en la selección de las carreras, al ejercer un rol de consejeros:

Cuando salí yo quería ser músico y había estudiado desde los ocho años en diferentes academias, no porque mis papás dijeran, sino porque me interesó, entonces me metí [...] me di cuenta que me desesperaba si pasaba más de tres horas frente a un pentagrama, entonces dije que no era lo mío. En ese momento hablé con un pariente lejano antropólogo que me dijo "ah, a usted lo que le interesa es la música pero no le gusta hacerla, entonces usted podría estudiar música por un ladito". Y yo ¿cómo así? y me dijo "existe la antropología de la música". Me puse a averiguar y efectivamente me llamó mucho la atención todas las propuestas que encontré (Munévar, 2016, 22 de marzo).

La selección de las carreras no fue un proceso al azar, como se evidenció tanto la institución de formación previa, como los círculos familiares fueron esenciales para la toma de decisiones de los/as becarios entrevistados, sea porque posibilitaron y orientaron los procesos o porque limitaron y restringieron las futuras elecciones educativas. A su vez, ejemplifica cómo las condiciones socioeconómicas restringen y condicionan las opciones de formación.



## 5.7 Formación de cuarto nivel: recorridos académicos de los becarios/as

### 5.7.1 Estudios en el exterior: intereses y motivaciones

De los relatos compartidos por las personas entrevistadas, es posible identificar cinco factores que se mencionan de manera reiterada y que incidieron en la decisión de cursar un programa de formación en el extranjero: i) influencias familiares o de sus entornos educativos, ii) motivaciones personales, iii) intereses académicos y iv) mejoras laborales. Adicional, otra de las razones que aparece es la posibilidad de vivir una v) experiencia de internacionalización y con ello enriquecer sus vivencias académicas, sociales y culturales. Vale la pena mencionar que algunos de ellos/as habían tenido la posibilidad de viajar al exterior por intercambios académicos, por oportunidades propias de su entorno laboral o por turismo. Sin embargo, para otros/as el PCB representaba su primera oportunidad de movilizarse por fuera del país y de conocer lugares distintos a su país de nacimiento. Ninguno de los factores es excluyente, ya que en la mayoría de los casos varios confluyeron para dar inicio a un programa en el exterior.

- i. *Influencias familiares o de sus entornos educativos en la conformación de los itinerarios académicos:* Como se mencionó, la totalidad de los becarios/as entrevistados proviene de familias en las cuales sus padres y/o madres son profesionales, y algunos con experiencias de formación de cuarto nivel en el país o en el exterior. En este sentido, la importancia familiar atribuida a la educación fue un elemento central que impulsó y estimuló a los/as beneficiarios para dar continuidad a sus trayectorias educativas:

No hubo ningún tipo de presión, siempre fue dado que íbamos a ir a la universidad, nunca fue algo que se cuestionara ni nada. Era lo que se esperaba en la casa (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Se daba por sentado que seguramente íbamos a salir, íbamos a hacer un pregrado y posiblemente un posgrado, y no hubo algo que hiciera que tuviéramos que pensar distinto, de ninguna manera (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

No obstante, los tránsitos educativos esperados por los entornos familiares más próximos, hacen que las influencias de formación sean más fuertes a nivel de pregrado, ya que en los relatos, la decisión de dar inicio a una formación posgradual se percibe como una opción propia:

Influencia, influencia porque la necesitara no. Pero sí era importante y es importante dentro de mi núcleo familiar tener un título de pregrado, y de posgrado yo creo que no se lo alcanzaron a cuestionar o sugerir antes de que yo dijera que me iba a ir (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

A su vez, el desear que los hijos/as alcancen un nivel de educación superior al que lograron sus padres y madres, y que tengan mejores oportunidades, se convierte en un factor determinante para impulsar los procesos de formación:

Mi papá todavía no se siente satisfecho porque no he hecho doctorado pero bueno. Él siempre me inculcó mucho que tenía que estudiar y salir adelante estudiando (Bello, 2016, 21 de abril).

Había estudiado en una universidad muy buena, mi mamá había hecho un esfuerzo grande, mis expectativas eran grandes. Uno siempre dice “mínimo donde está mi mamá y más arriba” [...] Entonces [...] dije “toca irse de acá” (Torres, 2016, 21 de abril).

El apoyo familiar, y más cuando las posibilidades de formación están ligadas a un crédito-beca, que requiere el respaldo financiero que deben tener los/as becarios para ser partícipes del programa, implica que estén directamente involucrados en las decisiones que toman las personas que hacen parte del PCB:

Para mi mamá era importante que hiciera una maestría y le parecía mejor afuera que acá. [...] si mi mamá no hubiera hecho las vueltas de Colfuturo no hubiera hecho la maestría en ese momento [...] mi mamá realmente se apersonó de eso para presentarme a Colfuturo (Torres, 2016, 21 de abril).

Ni idea cómo hace la gente de bajos recursos o que no tiene un sustento en caso de que no responda, de que no le vaya bien. En mi caso, ahí está mi papá, por ejemplo, que la casa está a su nombre, que mi codeudor era mi tía y tiene también su casa a su nombre (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Es así, como los círculos familiares fueron determinantes a la hora de buscar posibilidades de financiación para realizar estudios de posgrados en el exterior. A su vez, las mismas estrategias de internacionalización que promueven las IES en Colombia posibilitan y estimulan la participación de sus estudiantes en este tipo de programas y aportan insumos para que su población estudiantil haga parte de estas iniciativas<sup>45</sup>:

Había una figura en el Externado que es Colfuturo Externado-Colfuturo CEF (Corporación de Estudios en Francia) [...] el trato es que cuando regreses tienes que quedarte trabajando en el Externado el doble de tiempo que te quedaste por fuera, es decir, regresas con trabajo. Fui y hablé con la Decana [...] y ella me dijo “lo apoyo” (Munévar, 2016, 22 de marzo).

Antes de [Colfuturo] me gané una beca de intercambio en la Nacional y me fui a Finlandia, estuve en Helsinki un año y me di cuenta que era muy importante viajar [...] Era un intercambio y vino una chica alemana a mi casa, estuvo ese año con mi familia. Entonces me di cuenta que hablar otro idioma es súper importante, que uno ya no es local sino global (Bello, 2016, 21 de abril).

Los entornos familiares han emergido a lo largo de esta investigación como un factor central en la construcción de los itinerarios de formación, incluso más fuerte que las mismas influencias institucionales, académicas o de redes. Es en la familia donde se gestan las trayectorias de formación esperadas y la que facilita las posibilidades educativas, por supuesto es una familia específica, proveniente de entornos socioeconómicos medios-altos para la cual los estudios superiores son un futuro posible y normal (Bourdieu y Passeron, 2008).

---

<sup>45</sup> Es importante mencionar que los esfuerzos que realizan las IES a nivel nacional son recientes y aún marginales.

ii. *Motivaciones personales*: La mayoría de las personas entrevistadas tenía dentro de sus planes académicos cursar un posgrado en el mediano o largo plazo<sup>46</sup> y esta formación hacia parte de las trayectorias educativas esperadas, las cuales comenzaron a configurar desde el momento mismo de su egreso de los programas de pregrado como un proyecto personal a desarrollar en el futuro inmediato:

Saliendo del pregrado tenía claro que el posgrado era algo que iba a ocurrir, iba a ser afuera, estaba en mi plan de vida, quizá era lo único que tenía claro cuando salí de la universidad y durante la universidad [...]. Para mí estaba clarísimo que iba a ser un paso que iba a dar después de graduarme (Torres, 2016, 21 de abril).

El siguiente día que me gradué, febrero 16 de 2006, empecé con una tabla de Excel a mirar universidad por universidad del mundo, en dónde estaba la facultad top de diseño y qué era lo que me gustaba. Hice una columna con los requerimientos, qué necesitaba saber, cuáles eran los *deadlines* y qué me pedían. En diseño a parte de tu hoja de vida tienes que preparar un portafolio [...] Entonces duré dos años preparándome para viajar. Súper consciente. Todos pedían TOEFL o IELTS dije tengo que hacerlos, me preparé, me pagué los cursos de inglés [...] Yo sí tenía ese plan de vida, me preparé, miraba todo, estaba pendiente de las fechas, era mi sueño, era mi meta y me preparé para eso (Bello, 2016, 21 de abril).

Para ellos/as esa transición entre pregrado y posgrado era un evento que iba a ocurrir y cursarlo en el exterior era una opción que la mayoría buscó de manera intencional:

Esa era como la línea. Yo termino mi bachillerato, estudio mi carrera profesional. Nunca lo puse en duda y como que siempre... pues el camino normal de la vida (Serrano, 2016, 18 de abril).

Yo no haría [un posgrado] acá, no sé por qué. No me interesa en lo absoluto... en lo absoluto [...] para mí nunca fue una opción, nunca, nunca [...] ni se me pasó por la cabeza. Yo sabía que estaba la maestría de la Nacional pero no me interesaba en lo absoluto (Roa, 2016, 21 de marzo).

iii. *Intereses académicos*: La oportunidad de cursar programas de posgrado en el exterior posibilita la obtención de un título en un tiempo inferior, en algunos casos, al estipulado en el país y eso estimula la movilidad:

Había una gran diferencia entre los pregrados en Francia y Colombia, allá son licenciaturas de tres años y acá pregrados de cinco años, la maestría allá son como los dos últimos años del pregrado. Acá es algo muy diferente (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Aunque cabe mencionar que el factor *tiempo* es relativo para algunos de ellos/as. Si bien éste influye en el poder cursar y culminar sus estudios en plazos más cortos, la posibilidad de residir en otro país es una motivación fundamental y en este sentido, poder disfrutar de una experiencia internacional hace que elijan programas que no siempre finalizan en un menor tiempo al que podrían encontrar en Colombia.

---

<sup>46</sup> La base de datos proporcionada por Colfuturo no registra el año de egreso de los programas universitarios. Por tanto, fue imposible determinar el tiempo transcurrido entre la finalización del pregrado y el inicio del posgrado.

Lo otro que me pareció muy interesante es que duraba dos años y no un año como la de Leicester y yo dije “son dos años viviendo por fuera” (Roa, 2016, 21 de marzo).

Adicional, esta experiencia posibilita practicar y mejorar el dominio de un segundo idioma, lo cual se convierte en un reto y estímulo para los becarios/as:

Me parecía que era la oportunidad de tener una experiencia en inglés que no había tenido antes (Esguerra, 2016, 17 de abril).

A su vez, permite dedicarse de manera exclusiva a su formación. Cabe mencionar que el 61.8% de las personas que se encuentra matriculada en programas de educación superior en el país estudian y trabajan, esto quiere decir, que tan solo uno de cada tres estudiantes tiene la posibilidad de dedicarse de manera exclusiva a su formación académica (Sarmiento, 2015), por tanto, esta motivación se convierte en una condición buscada y en un privilegio para los/as estudiantes colombianos.

Yo hice mi especialización trabajando, entonces dije ¡no más! [...], me iba enloqueciendo un poco, esto de estudiar y trabajar a la vez es muy complicado (Serrano, 2016, 18 de abril).

Porque aquí la gente estudia y trabaja al tiempo, eso no era lo que quería. Yo ya había estudiado y trabajado al tiempo cuando estudié Derecho y cuando hice la especialización y dije suficiente (Esguerra, 2016, 17 de abril).

Con menor carga pero también es que me fui a hacer eso. Iba dos días a clase enteros y el resto no, ¿cómo no iba a sentir menos carga? más de la mitad del tiempo lo tenía libre. Eventualmente estudiaba, leía y tal, pero uno no tiene ninguna responsabilidad más que estudiar. La carga sí es mucho menor, hay mucho tiempo para hacer todo lo que toca hacer (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Las posibilidades que despliega la movilidad estudiantil están asociadas con las múltiples opciones de encontrar campos de formación diversos y especializados que no se ofrecen en Colombia. Así, hallar programas particulares se convierte en una motivación adicional:

Las maestrías en Diseño no existían en Colombia [...] En esta carrera en especial siento que hay muchos referentes internacionales porque Colombia no tiene una industria desarrollada, entonces siempre que hablas de conceptos de diseño, siempre que veías materias, eran libros de diseño que se hace en Italia, diseño que se hace en Holanda, diseño nórdico, pero que uno estudie diseño colombiano, no. Creo que el diseño, y eso siento con los compañeros de mi universidad, lo veíamos como algo que sí se quería salir adelante no podía ocurrir en Colombia, entonces también es que todos los referentes son internacionales (Bello, 2016, 21 de abril).

- iv. *Mejoras y oportunidades laborales:* Se afirma que uno de los cambios principales de la educación es que “el periodo de aprendizaje se ha extendido y es necesario comenzar a pensarlo como un proceso continuo que se da en paralelo al desarrollo del desempeño laboral” (Fernández, 2015, p. 4). Así, la “caducidad de los vínculos entre saber y trabajo” (Didou y Gérard, 2009, p. 23) es otro de los elementos que influye en la decisión de iniciar estudios de formación en el extranjero. Casi todas las personas entrevistadas habían tenido por lo menos

una experiencia laboral entre la finalización de su pregrado y el inicio de su formación de cuarto nivel, y fue esta experiencia la que los llevó a explorar posibilidades de formación que les dieran insumos adicionales para la construcción de sus trayectos laborales.

Cuando salí del pregrado trabajé [...] estaba bien pero creía que sabía muy poquito [y lo que tenía que hacer] eran como prácticas [...] no estaba del todo cómoda. Y cuando empiezo a pensar en cambiar, pues las posibilidades también eran empezar a estudiar algo (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Era importante hacerla inmediatamente para entrar al campo laboral como magister y no solamente como profesional (Robledo, 2016, 23 de marzo).

- v. *Experiencias de internacionalización*: Para muchos el PCB era una excelente oportunidad para vivir una experiencia de internacionalización que les permitiría conocer otras culturas y ese fue el motor que los llevó a desarrollar un posgrado en el exterior:

Era una manera de conocer entornos [...], un medio, unas personas y unas profesiones [...] muy distintas a lo que uno hace y tiene aquí. [...]. Eso es un valor, conocer otra gente, estar en otro lugar, conocer un poquito más cómo el mismo tema o los mismos estudios tienen un lugar y un contexto muy distinto, y si eso puede ser provechoso o no (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Parte de la experiencia era vivir en Francia [...] yo no solo viajé para escribir un texto y obtener un título sino para vivir en Francia [...] Me parece que es importante tener las experiencias más diversas posibles. Durante el pregrado hice un intercambio a la Universidad de México, después Europa y ahorita ya empecé a estudiar para ver si puedo hacer el doctorado en Estados Unidos. Mientras más variada sea la experiencia mejor, no solo lo académico y profesional sino mi vida, conocer, poder viajar (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Y esos aspectos adicionales que se mencionan están representados en la idea de que los títulos obtenidos en el extranjero tienen un prestigio mayor que aquellos logrados en el país y en este sentido, cursar un programa en el exterior genera ventajas en sus trayectorias educativas y se esperan impactos mayores en sus recorridos laborales y en sus oportunidades profesionales:

Es distinto una persona que tiene una maestría por fuera en una buena universidad de Europa o Estados Unidos, seguramente tiene un chance mayor a ser elegido en un buen puesto a pesar de que no vaya a aplicar lo aprendido, porque muchas veces no lo vas a aplicar. Simplemente muestra pues que tienes las capacidades [...] No es lo mismo para la hoja de vida tener un posgrado en Derecho en Colombia que tenerlo por fuera (Esguerra, 2016, 17 de abril).

El diploma, el peso de la palabra diploma de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París acá pesa muchísimo [...] y me abre puertas (Munévar, 2016, 22 de marzo).

- vi. *Otros motivos*: Llama la atención que en las entrevistas emergió un factor poco considerado en el análisis de la movilidad internacional y son las relaciones de pareja, las cuales influyen en la decisión de adelantar estudios en el exterior:

[Me fui] por la experiencia de vivir sola, pero no me fui sola me fui acompañada por alguien que conocía y en ese entonces tenía una relación con un guatemalteco. También influyó mucho el estar afuera de Colombia para poder estar con él, poder estudiar con él y poder empezar algo con él. Entonces si a los dos nos tocaba movernos, creo que pensábamos que era más fácil [...] buscar un proyecto de estudios juntos por fuera (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

[...] para mí las relaciones amorosas determinan muchas cosas en esas trayectorias de aprendizaje, muchísimo [...] y la educación es un pretexto para irme a gozarme la vida con mi pareja y a veces es una barrera para las relaciones amorosas. Si la pareja que uno quiere no está en el mismo lugar, uno tiene que tomar una decisión muy difícil: o educarse o irse con la pareja. Y no es una decisión fácil (Munévar, 2016, 22 de marzo).

Frente a estas motivaciones que señalan los entrevistados, se tiende a afirmar que las experiencias de internacionalización exitosas están mediadas por diversos factores entre los que se encuentra: i) haber cursado estudios previos en instituciones acreditadas o de alta calidad; ii) haber tenido experiencias de formación en el exterior previas; iii) dominar el idioma del país en el cual se desea residir por el tiempo de duración de los estudios y tener un periodo de inmersión; iv) tener el hábito de viajar y la experiencia de adaptarse a situaciones de interacción intercultural y v) contar con una beca de apoyo (Didou y Gérard, 2009) y estos factores convergen en el caso de los becarios/as. Es importante mencionar, que el mismo hecho de que el proceso se lleve a cabo a través de la búsqueda de opciones para su financiamiento, hace que sea planificado y que haya una preparación previa para participar en él.

Lo cierto es que la movilidad con fines académicos es un privilegio al que acceden pocos en el país y las motivaciones descritas señalan las ventajas sociales que tienen estos becarios/as, quienes cuentan con las posibilidades de asumir las obligaciones financieras asociadas a un crédito, pueden decidir dedicarse de manera exclusiva a la tarea de estudiar, eligen sus procesos de formación, se titulan en tiempos más cortos, tienen círculos familiares de apoyo, cuentan con las condiciones académicas, culturales y sociales requeridas para emprender su inmersión en otros escenarios educativos, y conciben la educación superior como parte de sus proyectos de vida. Vale la pena señalar que la decisión de dar inicio al proceso de formación posgradual se tomó, en todos los casos, de forma individual y aun cuando las personas entrevistadas contaban con referentes personales o institucionales que los guiaron.

## **5.8 Dominio de un idioma**

Como requisito indispensable para el acceso a los créditos educativos condonables, las personas becarias deben presentar un examen que certifique el dominio de un segundo idioma, en consonancia con las exigencias de las universidades en las cuales van a cursar sus estudios de posgrado, aun cuando éstas sean hispanoparlantes.

El inglés continúa siendo un idioma que prima en la comunidad académica y su dominio posibilita la movilidad de estudiantes alrededor del mundo. Muestra de ello es que el 79% de los

becarios/as certificó suficiencia en esta lengua, aun cuando el 34% cursó sus estudios en instituciones ubicadas en países cuyo idioma oficial es diferente al inglés. Esto también evidencia la orientación internacional de muchos programas de posgrado que se ofrecen a escala global, los cuales se imparten completa o parcialmente en este idioma y obligan a las instituciones a contar con una planta docente y administrativa que domine esta lengua para el logro de los procesos de movilidad estudiantil, sin que se convierta en un problema que afecte la calidad académica “de la enseñanza y aprendizaje que se da cuando los profesores y/o los estudiantes trabajan en una lengua que no es la materna” (De Wit, 2014, p, 141). Como ejemplos de esta situación desafiante para las mismas IES, algunos de los beneficiarios/as señalaron situaciones en las cuales el idioma se convirtió en un obstáculo, aun cuando este no fue significativo para su proceso académico:

Por ahí una clase que fue en sueco y tocó ver las imágenes y ya porque el profesor no hablaba inglés (Roa, 2016, 21 de marzo).

Había una gran ventaja y es que los italianos no hablan bien inglés y mi maestría era internacional, entonces no era como el nativo que habla súper rápido. Los primeros días pensaba que era muy pesado pero pues lo sobrellevaba y ya me fui puliendo mucho más [...] y habían profesores que no podían dar la clase en inglés y la daban en italiano (Bello, 2016, 21 de abril).

Por su parte, el 7% optó por presentar una prueba en francés, 4% en italiano, 2% en alemán y el restante adjuntó certificados en portugués, mandarín, ruso y catalán. Al ser éste un requisito obligatorio y una puerta de entrada al PCB, un análisis por sexo no arroja diferencias significativas entre hombres y mujeres frente al dominio de una lengua extranjera.

### **5.8.1 Experiencias de aprendizaje de un segundo idioma:**

El país tiene unas élites que salen perfectamente hablando inglés, tiene una clase media que hace un esfuerzo el hijuemadre para poder estudiar inglés aquí o afuera, y hay unas clases trabajadoras que no tienen ese acceso. Y pues los que lo logran, yo creo que les toca pagar el curso de inglés cuando ya han terminado el pregrado y seguramente les toma más tiempo hacer un posgrado por Colfuturo (Roa, 2016, 21 de marzo).

Al cruzar los datos de colegio de procedencia de los/as becarios con las pruebas de suficiencia presentadas en cada convocatoria, se evidencia que tan solo el 23% de quienes certificaron suficiencia en otro idioma estudió en un colegio bilingüe, frente al 42% que cursó sus estudios en uno no bilingüe. Vale la pena aclarar que no hay información del 34% de los/as beneficiarios. Es decir, el colegio pudo haber sido el escenario en el cual cerca de una cuarta parte de los beneficiarios/as desarrolló competencias para el manejo de una segunda lengua, aunque esto no garantiza que el nivel obtenido en esta institución sea suficiente para cursar

programas de cuarto nivel. A su vez, para algunos de ellos/as el colegio incluía dentro de sus actividades académicas la posibilidad de realizar intercambios en el exterior, los cuales permitieron un conocimiento de otro idioma en sus lugares de destino y una inmersión cultural. De la misma forma, la posibilidad de tomar algunos cursos en la universidad fue esencial para el aprendizaje de otra lengua:

El colegio no era bilingüe pero era bueno, hice cursos en el British Council y en la Universidad, en algún verano me fui a estudiar inglés (Esguerra, 2016, 17 de abril).

Si bien el inglés se ofrece como asignatura formal en los colegios y en algunas universidades hace parte de los planes de estudio o de la oferta de cursos de los diferentes centros de idiomas con los que cuentan la mayoría de IES, se señala la reducida intensidad horaria de la asignatura y su baja calidad académica. Es así como para algunos/as ni el colegio ni la universidad fueron los escenarios para el desarrollo de competencias en otro idioma:

En el colegio se supone que nos daban inglés y francés pero era patético, muy malo, creo que ahora sí lo cambiaron y a los chinos [...] los obligan a hacer un intercambio en Canadá. Los que sabíamos inglés era porque los papás nos habían puesto por fuera porque en el colegio era malo (Robledo, 2016, 23 de marzo).

Es así como la principal opción para cumplir con el requisito exigido por Colfuturo y las universidades de destino, fue costear cursos de idiomas en diversas instituciones del país o del exterior, y esto revela el valor asociado a la importancia del aprendizaje de otra lengua:

[...] yo aprendí inglés en el colegio y francés desde el colegio pero en la Alianza Francesa y después viajé a Montreal (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Estudí en el British Council pero fue muy caro, entonces solo hice dos niveles y después me fui para el Colombo ya para prepararme específicamente para las pruebas. Más que los niveles de inglés era la preparación para el TOEFL y para el IELTS (Bello, 2016, 21 de abril).

A su vez, la influencia de los contextos familiares resulta esencial para el desarrollo de habilidades de comprensión en otro idioma, ya que los progenitores se convierten en los impulsores de estas iniciativas y en los financiadores de las mismas:

A mis papás siempre les pareció importante que aprendiera otro idioma. Mi papá sabe leer inglés [...], mi mamá sí ya mayor estudió como segunda carrera Lenguas Modernas y hablaba inglés y francés muy bien y aprendió algo de alemán. Mi hermano mayor también habla inglés, francés y alemán. En la casa los idiomas siempre fueron importantes (Robledo, 2016, 23 de marzo).

El fortalecer el aprendizaje de otra lengua fue una decisión a largo plazo para la mayoría de becarios/as entrevistados, la cual estuvo ligada a la planeación de su trayectoria académica y al deseo de dar inicio a un proceso de formación posgradual. Para algunos este requisito fue un obstáculo para su proceso de movilidad, ya que requerían mayor preparación para obtenerlo:



Yo me fui a Inglaterra a estudiar inglés [...] claro pensando en el posgrado [...] porque mi perspectiva era “bueno, estudio inglés y luego hago el posgrado” (Roa, 2016, 21 de marzo).

Me postulé para irme en el 2009 y me aceptaron para irme ese año pero [...] no había hecho el TOEFL y cuando lo hice para Derecho tiene que sacarse cierto puntaje alto y no es tan fácil, para mí fue realmente complicado. Entonces no me alcancé a ir en el 2009 (Esguerra, 2016, 17 de abril).

Llama la atención que el mismo proceso de internacionalización que posibilita el PCB fue vital para el aprendizaje de otro idioma diferente al inicialmente requerido para cursar los estudios de posgrado, es decir, la experiencia de movilidad arroja valores agregados a la formación de cuarto nivel:

Como parte del programa de maestría conseguí [una práctica], dijeron que necesitaban una persona que hablara español, francés e inglés y yo le dije a la coordinadora pues yo no hablo francés. Y me dijeron ¿pero habla español [e inglés]? Y me dijeron no pues preséntate porque creo que lo más importante es que hablen español [...]. Me aceptaron, hice la pasantía de cuatro-cinco meses y después me ofrecieron un trabajo y me quedé trabajando en Francia y ahí aprendí francés (Serrano, 2016, 18 de abril).

Cuando viví en Londres muchos de mis compañeros eran alemanes y holandeses, y hablaban cuatro idiomas muertos de la risa. Cuando volví a Colombia dije que había que aprender algo más entonces aprendí portugués (Esguerra, 2016, 17 de abril).

El aprendizaje de un segundo idioma es indispensable para participar en las convocatorias y su dominio es un elemento central para planear la preparación de los estudios de posgrado en el exterior. Los colegios y las universidades aparecen como instituciones que proporcionan estrategias y aprendizajes en otra lengua. No obstante, para la mayoría cumplir con este requisito implicó un esfuerzo adicional que fue suplido por entidades privadas nacionales o extranjeras que los/as prepararon para los exámenes de ingreso requeridos, lo cual implica asumir un costo adicional asociado a la financiación de estos cursos.

### **5.8.2 La suficiente de un segundo idioma: barrera para acceder a programas de movilidad estudiantil internacional**

Yo creo que el escollo y el rasero que evita que mucha gente talentosa pueda ir al exterior es, por ejemplo, el segundo idioma. Inclusive para ir a estudiar a España tiene uno que demostrar un segundo idioma [en Colfuturo]. Entonces hay mucha gente, sobre todo en las regiones, que es talentosa, que tiene todo el potencial, pero se queda en ese escollo (Roa, 2016, 21 de marzo).

El bilingüismo sigue siendo una meta por cumplir. Según el Índice de Nivel de Inglés 2016, Colombia se ubica dentro del grupo de aquellos que poseen un dominio muy bajo de este idioma. En esta medición que incluye a 72 países, la nación ocupó el lugar 49, y en la región latinoamericana se situó en el puesto diez y solo supera a Panamá, Guatemala, Venezuela y El Salvador (EF EPI, 2016).

A pesar de los esfuerzos nacionales por mejorar las competencias comunicativas de la población estudiantil, que incluso han llevado a que el tema se convierta en política nacional<sup>47</sup> y aun cuando las mismas universidades han establecido como requisito un certificado de competencia en una segunda lengua para la obtención del título de pregrado y para el ingreso a un número importante de programas de posgrado, los logros continúan siendo poco alentadores. Los resultados de las pruebas Saber Pro<sup>48</sup> para el periodo 2012-2015, reflejan que tan solo el 26% de los estudiantes que presentó el examen alcanzó un nivel de competencia B1 o superior<sup>49</sup> en el dominio del inglés, el 51% logró un nivel básico (A1 y A2) y el 22% no obtuvo el mínimo requerido (A-). En las instituciones educativas privadas, el 28% de los alumnos/as obtuvo el B1 o superior y en las públicas el 23% se ubicó en este nivel. Al revisar los resultados por sexo, se evidencia que los hombres lograron mejores resultados que las mujeres. El 31% de ellos alcanzó un nivel B1 o superior, frente a un 23% de mujeres. Por su parte, el 24% de la población femenina estudiantil universitaria se ubicó en el nivel más bajo (A-), ante un 19% de población masculina (ICFES, 2016).

En un escenario de aprendizaje internacional y aun cuando se cuenten con los conocimientos para el desarrollo de aprendizajes en otra lengua, y ésta no sea una limitante, sobresalen dificultades propias del intercambio cultural:

Habían muchos norteamericanos, entonces a veces ellos se echaban pues compincherías y esas cosas que se entienden de nacionalidad [...] pues chistes que uno no entiende o comentarios que uno no entiende (Roa, 2016, 21 de marzo).

Es así como la exigencia de dominio de un idioma se convierte en una limitación para la participación en programas de movilidad estudiantil. Este será un logro por cumplir si se desea realizar apuestas formativas por la educación de alto nivel en el exterior.

## **5.9 Distribución de las becas otorgadas por sexo y nivel socioeconómico**

El 90% de las personas beneficiarias obtuvo un crédito educativo condonable para cursar programas de maestría y especializaciones médicas<sup>50</sup>, y el 10% restante de doctorado. Llama la atención el porcentaje tan bajo que representa el número de créditos-beca otorgados para

<sup>47</sup> En el año 2013 se sancionó la Ley 1651 de Bilingüismo, la cual modifica algunos artículos de la Ley 115 de 1994 relacionados con el desarrollo de habilidades para el dominio de una lengua extranjera.

<sup>48</sup> Es el Examen de Calidad de la Educación Superior

<sup>49</sup> En el año 2006 el MEN acogió los lineamientos del *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas*, con el propósito de fijar niveles para evaluar el dominio de un idioma. El *Marco* define seis escalas de clasificación: A1 Principiantes; A2 Básico; B1 Pre-intermedio; B2 Intermedio; C1 Pre-avanzando y C2 Avanzado.

<sup>50</sup> Para el análisis, las especializaciones en Ciencias de la Salud se incluyen cuando se mencionan las maestrías.

estudios doctorales. Sin embargo, esta distribución podría estar dada por las mismas características del programa y se podría pensar que su estructura opera principalmente para estudios de maestrías. Aun cuando la participación de hombres y mujeres en estudios a nivel de maestría es muy similar, ellos son quienes se inscriben en mayor proporción para adelantar estudios doctorales, así por cada 1.58 hombres que cursó un doctorado lo hizo una mujer, tendencia que coincide con la reseñada en el escenario global, regional y nacional. Es así como del total de mujeres, el 92% participó en programas de maestría y el 8% restante de doctorado. Del conjunto de hombres el 88% cursó programas de maestrías y el 12% de doctorados.

La mayor presencia masculina en los estudios de más alto nivel es una constante y a pesar de que las mujeres han logrado acceder a mayores espacios de formación, al parecer existe una limitación para equiparar sus oportunidades educativas y continuar con sus trayectorias académicas cuando se enfrentan a los programas doctorales. Esta tendencia adquiere importancia desde varias dimensiones. En primer lugar, si el país está realizando una apuesta a futuro por la formación de capital humano calificado, es indispensable que las diferencias en el acceso a esta nivel de estudio sean atendidas, las mujeres no son solo las que ingresan en mayor proporción a los programas universitarios y de especialización, sino las que presentan las tasas más altas de graduación. No obstante, esta distribución también obliga a pensar que si las diferencias en la calidad de los estudios previos que están recibiendo las mujeres, es un obstáculo para su incorporación a los programas doctorales. Conviene recordar que en este nivel, la formación tiene como propósito el desarrollo de capacidades científicas para la investigación y la generación de conocimiento, en esta medida, un segundo aspecto que surge estaría relacionado con el tipo de formación posgradual al que éstas acceden. El Decreto 1001 de 2006 que organiza los posgrado en el país, establece una diferencia entre la oferta de programas académicos de maestría; éstos pueden ser de profundización o de investigación. Los primeros se enfocan en el estudio de un área del conocimiento y la solución de problemas específicos desde una aproximación disciplinar o interdisciplinar. Los otros propenden por el desarrollo de capacidades investigativas. Se podría intuir que quienes acceden a programas del segundo tipo, serían los/as más proclives a iniciar procesos de formación doctoral. Las cifras actuales no permiten hacer este rastreo, pero interesaría indagar estas tendencias, ya que podría ser un factor explicativo. En tercer lugar, el desarrollo de la ciencia, la tecnología e innovación requiere contar con investigadores/as de alto nivel y en esta medida, las diferencias

en el acceso tendrán un efecto sobre el número de mujeres que se desempeñen en campos de enseñanza e investigación, y que hagan parte del personal académico de las IES.

Retomando la distribución de las becas, vale la pena mencionar que el 52% de los créditos educativos condonables concedidos para estudios de maestría y el 61% de aquellos para destinados para programas doctorales se concentraron en los estratos tres y cuatro.

### **5.10 Áreas del conocimiento elegidas a nivel de posgrado: tendencias generales**

Los campos de formación a nivel de posgrado no distan de los elegidos en el pregrado; sin embargo, aparecen nuevas áreas que vale la pena analizar. Así, el 54% de los becarios/as eligió un programa orientado hacia las Ingenierías (20%), Administración y Negocios (14%), Ciencias Sociales (10%) y Derecho (10%). Otro 30% optó por una formación en Arquitectura y Diseño (8%), Artes (8%), Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales (8%) y Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente (6%). Las áreas que tienen menor participación y donde se concentra el 16% de los beneficiarios/as son Ciencias Básicas (5%), Ciencias de la Salud (4%), Economía (4%) y Educación (3%).

De acuerdo con los relatos compartidos en las entrevistas, la definición del área de estudio fue resultado de la primera experiencia laboral de los/as beneficiarios y esta llevó a que, en algunos casos, surgiera el interés de profundizar y especializarse en su campo de formación y así lo evidencian las cifras descritas. Cabe recordar que las tres carreras principales de egreso a nivel universitario (Ingeniería, Ciencias Sociales y Derecho) continúan estando dentro de aquellas que concentran el mayor número de becarios/as a nivel posgradual. Por su parte, las áreas con menor participación (Ciencias de la Salud y Educación), mantienen su tendencia en los estudios elegidos de cuarto nivel. No obstante, para otros de los/as entrevistados el factor determinante para la selección del área de estudio estuvo relacionado con la necesidad de explorar otras disciplinas que les permitieran fortalecer su formación previa y esto también es visible a través de los datos. Por ejemplo, llama la atención que Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente, que registraba el menor número de egresados en pregrado, aquí aparece como un campo de mayor interés para los/as estudiantes. Lo mismo ocurre con Administración y Negocios, área que aumenta su participación. Otros tantos, mantienen la misma proporción que la registrada a nivel universitario, como es el caso de Ciencias Básicas, esto podría suponer que si no hay una formación de base en este campo es poco probable que en el nivel posgradual haya estudiantes interesados/as en movilizarse hacia programas que integren esta área. Si bien

es fundamental el papel que juegan los programas de apoyo a la formación posgradual para el desarrollo de las ciencias, la tecnología y la innovación en el país, se esperaría que el fortalecimiento de capacidades científicas fuese un motivo para emprender estudios de cuarto nivel en este campo. Por supuesto, un factor esencial es la insuficiente cantidad de titulados/as y esto afecta el impacto que pueda tener sobre las maestrías y doctorados.

Por tipo de formación hay diferencias que vale la pena analizar. Por tanto, a continuación se presentan las tendencias tanto en maestrías, como en doctorados.

## **5.11 ¿Cuáles fueron las áreas del conocimiento seleccionadas por formación?**

### **5.11.1 Estudios de maestría**

En conjunto, el 21% de quienes cursaron programas de maestría lo hicieron en el área de Ingeniería, seguido por Administración de Negocios con el 15%, Ciencias Sociales, Arquitectura y Diseño, y Artes con el 9% respectivamente. Esta distribución coincide con la tendencia registrada a nivel nacional. Tanto las cifras de matrícula como las de egreso, evidencian una alta concentración de estudiantes y egresados/as en los campos de Ingeniería y Arquitectura, Economía, Administración, Contaduría y afines, y Ciencias Sociales y Humanas. A su vez, aparece Ciencias de la Educación como un área de formación relevante; sin embargo en las opciones de los becarios/as no revierte mayor importancia. Y mientras estos eligen programas asociados con las Artes para cursar en el exterior, la matrícula y egreso nacional es casi inexistente (SNIES, 2016; OLE, 2016); éste es un caso en el cual se podría pensar que la limitada oferta nacional estimula la movilidad internacional.

De la totalidad de las mujeres becarias, el 50% eligió campos de formación relacionados con las Ingenierías (14%), Administración y Negocios (14%), Ciencias Sociales (11%) y Derecho (11%) y el 62% de los hombres se concentró en Ingeniería (27%), Administración y Negocios (17%), Artes (9%) y Derecho (9%), que es una tendencia muy similar a la presentada en pregrado. Los datos nacionales revelan que hay una alta concentración de mujeres en Ciencias de la Educación, Economía, Administración, Contaduría y afines, y Ciencias Sociales y Humanas, de éstas egresan el 71% de la población femenina en el nivel de maestría. Es importante aclarar que en los conteos nacionales, Ciencias Sociales integra a Derecho. Por su parte, el 70% de la población masculina se titula de campos relacionados con Economía, Administración, Contaduría y afines, Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Humanas (OLE, 2016). Como se evidencia estas tendencias concuerdan con las elecciones de formación

realizadas por los becarios/as. Sin embargo, mientras las mujeres que acceden al PCB toman como principal opción cursar programas en Ingeniería, en el país éste campo tiene una de las más bajas tasas de egreso femenina, incluso está 12 puntos por debajo del porcentaje de titulación que se registra en Matemáticas y Ciencias Naturales.

En la construcción de los itinerarios educativos, es interesante revisar la continuidad por áreas del saber que presentan los becarios/as entre su formación de pregrado y sus elecciones en maestría por sexo<sup>51</sup>. En este nivel, se pueden establecer tres grupos por núcleo del conocimiento de acuerdo con el porcentaje de continuidad entre una formación y otra:

1. Ingeniería, Derecho, Arquitectura y Diseño, y Economía, son las áreas de estudio en las cuales se presenta mayor continuidad en el tránsito entre la elección de pregrado y el programa de maestría, con porcentajes que oscilan entre el 93% (Ingeniería) y el 63% (Economía). Es decir, una persona que haya cursado alguna de estas profesiones a nivel de pregrado, eligió el mismo campo para desarrollar su posgrado. Al revisar esta información por sexo, se evidencia que en el caso de las mujeres esta tendencia se mantiene. El 93% de las mujeres que eligió Ingeniería como profesión, optó por esta área en su formación posgradual. El 92% lo hizo en Derecho, 84% en Arquitectura y Diseño, y 63% en Economía. En el caso de los hombres se presenta el mismo comportamiento. No obstante, aparecen dos áreas nuevas: Ciencias de la Salud y Educación, como campos que también conservan la continuidad en los procesos de formación a nivel de maestría.

2. Entre el 49% y el 60% de quienes eligieron una carrera perteneciente a las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Educación, Artes y Ciencias Básicas, continuaron con sus procesos de formación posgradual en estos campos. Este comportamiento es similar para el caso de las mujeres y los hombres. Las Artes aparecen como un área en el cual el 44% de la población femenina continuó su formación. De igual forma, los hombres en Ciencias Básicas, con un porcentaje cercano al 44%, presentan el mismo comportamiento. Es decir, el 44% de las mujeres que estudiaron Arte en el pregrado y de los hombres que estudiaron una carrera asociada a las Ciencias Básicas continuaron en éstas durante su formación de maestría (ver Anexo Z).

---

<sup>51</sup> Este análisis solo se realiza a nivel de maestría, ya que los datos proporcionados por Colfuturo no permiten rastrear si las personas que cursaron estudios de doctorado tienen una formación previa diferente a la de pregrado.

3. Las áreas en las cuales es menor la participación de becarios/as con una formación inicial en el mismo campo son Administración y Negocios, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, y Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente, con porcentajes que van entre el 32% (Administración y Negocios) al 14% (Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente). Quienes toman la opción de cursar programas de posgrado en Administración y Negocios, provienen mayoritariamente de las Ingenierías y Economía, y son hombres. En lo que respecta a Ciencias Agropecuarias, un número importante deriva de las Ingenierías y son las mujeres quienes cambian de campo disciplinar y optan por estas Ciencias.

Estos hallazgos podrían suponer una tendencia hacia la profundización en unas áreas más que en otras. Se afirma que uno de los efectos del proceso de expansión de los posgrados, resultado de la masificación universitaria, es el “movimiento circular hacia la especialización” (Rama, s.f.(b), p. 13) y este parece ser el caso de Ingeniería, Derecho, Arquitectura y Diseño, y Economía, ya que al parecer tienden hacia la indagación de su propia formación y a la construcción disciplinar de su conocimiento, resultado que puede atribuirse a la extensa diversidad de campos temáticos que han surgido al interior de cada uno y su efecto en la amplia oferta de estudios. De los beneficiarios/as de Colfuturo, en promedio el 58% eligió profundizar en su campo de formación inicial. Por otro lado, se argumenta que “la globalización ha llevado a la crisis de la especialización, al plantear que la mera profundización del saber puede no permitir comprender realidades globales e interdisciplinarias” (Rama, s.f.(b), p. 12) y esto sucede en las áreas de Administración y Negocios, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, y Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente, que al parecer presentan una propensión hacia la transdisciplinariedad.

### **5.11.2 Estudios de doctorado**

De acuerdo con los campos del saber, la formación doctoral se distribuye así: el 21% de los doctorados fueron en Ciencias Sociales, 18% en Ingenierías y 10% en Ciencias Básicas. A estos le siguen Economía y Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente con el 9% respectivamente, y el resto de áreas con porcentajes entre el 6% y el 4% de participación. El menor número de doctorados corresponde al campo de Administración y Negocios, allí solo se concentraron el 2% de los beneficiarios/as de los créditos-beca concedidos. En Colombia el mayor número de egresados/as de programas doctorales en los últimos años corresponden a

Ciencias Sociales y Humanidades (OLE, 2016) lo cual concuerda con las opciones elegidas por los becarios/as.

Al realizar la revisión por sexo, se encuentra que del total de mujeres, el 24% cursó un programa de formación doctoral en Ciencias Sociales, frente a un 20% de hombres. Ellos se concentran en Ingeniería con un 23%, área que alberga el 11% de las mujeres. En lo que respecta a Ciencias Básicas, el 66% de quienes optaron por este campo son hombres, frente a un 36% de mujeres. Llama la atención lo que sucede con Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente. Como se ha venido señalando, este campo tiene un número reducido de matriculados y egresados/as en el país, así como de becarios/as. No obstante, a medida que avanza el nivel el grado académico empieza a surgir como un área importante hacia la cual se movilizan los/as estudiantes. Así del total de mujeres, el 10% cursó un doctorado en este campo, frente al 8% de los hombres.

Resulta revisar las tendencias de formación en el nivel posgradual. Al respecto, se evidencia concordancia entre los campos elegidos en pregrado y aquellos seleccionados para cursar estudios de cuarto nivel. Sobresale la alta especialización que presentan algunos programas y la formación interdisciplinar en otras. Resalta lo que sucede en áreas como Administración y Negocios, la cual acapara un porcentaje importante de ayudas para programas de maestría, aun cuando un número reducido de beneficiarios/as optó por esta formación en pregrado, y casi que desaparece dentro de las alternativas doctorales. De igual forma, en los doctorados se destaca la concentración en Ciencias Sociales, que representan la mayor opción para las mujeres, mientras los hombres continúan su formación en las Ingenierías.

### **5.12 Movilidad internacional: países de destino y universidades elegidas**

En total, 39 países fueron los elegidos por los/as becarios para adelantar sus programas de posgrado en 696 IES ubicadas en los cinco continentes. El principal destino fue Europa; allí estudió el 65% de las personas beneficiarias, seguido por Norteamérica con el 26%, Oceanía con el 6%, Sur América con el 2% y Asia, África o Centro América con el 1%. Esta tendencia es similar a la que se encuentra a nivel mundial, según datos de la OECD “Europa es el destino preferido para los alumnos que estudian fuera de su país, con un 41% de todos los estudiantes internacionales. Norteamérica recibe al 21% de los estudiantes internacionales” (2012, p. 367). Para los entrevistados/as una de las razones que justifica la elección de Europa, es los altos



costos de los estudios superiores en Estados Unidos; el temor a la deuda motivó a varios de los becarios/as a optar por el viejo continente como una opción educativa menos onerosa.

En lo que respecta a Europa, los países elegidos fueron el Reino Unido (33%), Francia (16%), Alemania (14%), Italia (12%), España (11%) y Holanda (8%), entre otros. Por otro lado, y “a pesar de los lazos lingüísticos y, hasta cierto punto, afinidades culturales existentes” (Altbach *et al.*, 2014, p. 48), la movilidad entre los países latinoamericanos fue muy reducida. El escaso número de becarios/as que eligió cursar sus estudios posgraduales en la región optó por Brasil (56%), México (18%), Chile (12%), Argentina (8%), Costa Rica (6%) y Puerto Rico (1%).

Si el análisis se realiza por tipo de formación, es posible identificar algunas tendencias. A nivel de doctorado, cuatro (4) países concentran el 69% de las personas becarias, éstos son: Estados Unidos (25%), Francia (21%), Reino Unido (12%) y España (11%). Al revisar el número de becarios/as que decidió viajar con su familia, las tendencias de elección presentan un ligero cambio. Estados Unidos ocupa el primer lugar (30%), seguido por Francia (16%) y Brasil (13%). En lo que respecta a los programas de maestría el 65% de los/as becarios eligió instituciones ubicadas en: Estados Unidos (24%), Reino Unido (23%), Alemania (10%) y Francia (9%) (ver Anexo AA). Quienes viajan con familia prefieren Estados Unidos (36%) que aparece de nuevo en el primer lugar, seguido por Reino Unido (17%) y Australia (10%). Del total, tan solo el 25% eligió una IES ubicada en una ciudad capital para cursar sus estudios, ya sea de maestría o doctorado. El 22% de quienes adelantaron un doctorado y viajaron con familia, eligió una universidad ubicada en una ciudad capital, opción por la que optó el 23% de quienes cursaron una maestría. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Como se evidencia, Estados Unidos es un destino principal para adelantar estudios de doctorado y maestría, incluya o no la movilidad del núcleo familiar. Esta tendencia no es ajena a la presentada a nivel mundial. De acuerdo con datos del informe *Education at a Glance 2016*, entre todos los países que integran la OECD Estados Unidos alberga el mayor número de estudiantes internacionales que viajan a realizar estudios de doctorado o maestría (26% del total), seguido por Reino Unido (15%), Francia (10%), Alemania (10%) y Australia (8%). Se afirma que “los Estados Unidos ocupan una posición predominante y sin competencia seria en la atracción de universitarios extranjeros [...] [éste país] recluta alrededor de un tercio de los estudiantes extranjeros” (Luchilo, 2006b, p. 112). Adicional, las cifras nacionales reflejan que la

mayor cantidad de estudiantes colombianos que viaja al exterior con fines académicos elige EE.UU como su primera opción (UIS Unesco, 2016).

Francia también aparece como uno de los principales destinos elegidos para adelantar estudios de posgrado. De manera reciente en este país se desarrolló la *9ª Conferencia Europea sobre la Igualdad entre Mujeres y Hombres en la Educación Superior e Investigación*, en dicho espacio, y como resultado de un estudio sobre género y movilidad, se evidenció que Francia se había convertido en un destino de preferencia educativa para la población femenina y muestra de ello, era que cerca del 53% de los/as estudiantes extranjeros que se movilizan a este país eran mujeres. El estudio también constató que la población femenina extranjera está ingresando a áreas del conocimiento tradicionalmente masculinas, fenómeno que no se evidencia en la población femenina francesa; esta movilidad ha permitido que la participación entre los sexos tienda a la paridad (Campus France, 2016).

Incluso es importante señalar que para los beneficiarios/as que optaron por cursar un posgrado en el campo de las ingenierías, Estados Unidos fue su sede de estudio, cerca del 34% se movilizó hacia ese país, seguido por Francia donde estudió el 25%. Vale la pena destacar que a nivel global Estados Unidos hace una apuesta por la formación de profesionales en las áreas de Ingeniería y Ciencias, al respecto se afirma que “el total de doctorados en Ciencia e Ingeniería otorgados a extranjeros en los Estados Unidos supera en un 50% a la suma de los doctores extranjeros graduados en esta área en Japón, Alemania, Francia y el Reino Unido” (Luchilo, 2006b, p. 116) (ver Anexo BB).

Es fehaciente la concentración de movilidad académica en países desarrollados y el poco interés que suscita el iniciar procesos de formación posgradual en IES ubicadas en países latinoamericanos. Esto llama la atención, ya que uno de los elementos de debate al abordar la internacionalización educativa es la pertinencia de la formación en función de los contextos nacionales, ya que se cree que “la idea de un recurso formado en el extranjero o bien, formado a través de programas y metodologías internacionales, termine no respondiendo a las necesidades [...] locales” (Cañón, 2005, p. 112). Esta percepción no es muy lejana a los planteamientos de algunas de las personas entrevistadas:

De hecho, en parte, por eso vuelvo a estudiar acá, porque ya echando raíces y radicada acá pues los conocimientos son de otro lugar, con otras personas y con otro grupo de compañeros o colegas. Entonces pues depende de cómo uno lo vea eso es un valor, conocer otra gente, estar en otro lugar, conocer un poquito más cómo el mismo tema o los mismos estudios tienen un lugar y un contexto muy distinto, y si eso puede ser provechoso o no (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

La Unesco había realizado un llamado en esta línea pero atendiendo a otra problemática y era que estos procesos generaban “una espiral cada vez más desigual de concentración de conocimientos, situando a unos países como productores y a otros como consumidores, en nuevas relaciones de co-dependencia más que de codesarrollo” (Didou, 2009, p. 28).

En la selección de los países intervienen factores relacionados con: la oferta de los programas, las posibilidades de cofinanciación que ofrecen los sistemas educativos de los lugares de destino y los costos de los mismos, el dominio del idioma, y el nivel de vida, entre otros factores, pero los mencionados son los más relevantes.

### **5.13 Instituciones de educación donde cursaron la formación posgradual**

Conviene recordar que 696 fueron las IES elegidas por las personas beneficiarias para cursar sus posgrados. No hay una concentración de becarios/as en una universidad específica, y a diferencia de lo que sucede con la formación en pregrado, aquí no emerge un grupo de instituciones que marque la tendencia de preferencia para cursar estudios de cuarto nivel en el exterior. En este sentido, se puede afirmar que las posibilidades de movilidad internacional, en lo que respecta al PCB, están marcadas por una mayor diversificación de destinos e IES.

La elección de las universidades está guiada por la calidad de la formación, por ventajas propias de los sistemas educativos que ofrece cada país y por los retornos económicos que se esperan de un proceso de internacionalización educativa, expresado en términos de mayores ingresos y de mejoras en las condiciones laborales en general:

La educación en Suecia en ese momento era totalmente gratuita para cualquier ciudadano del mundo. Entonces yo alcancé a ir y no tuve que pagar matrícula, me salió totalmente gratis la maestría. Pues totalmente gratis no, me tocó pagarme el mantenimiento allá sin trabajar. Yo no trabajé nunca en Suecia ni nada. (Roa, 2016, 21 de marzo).

En efecto, la gratuidad en las matrículas que mantienen algunos sistemas educativos públicos alrededor del mundo es un factor que estimula la elección para realizar estudios de posgrado en el exterior. No obstante, y por la misma acción de la masificación y mercantilización de la educación, son más los países que han comenzado a instaurar el cobro de aranceles diferenciales para el acceso a los programas universitarios. La presión que ha ejercido el crecimiento de las tasas de movilidad estudiantil internacional y la propia expansión de los sistemas educativos medio y superior de cada país, han vuelto insostenible estos modelos y hoy los recursos recaudados vía matrícula se han convertido en una fuente principal de ingresos para las IES. “Esta creciente tendencia a que los estudiantes subsidien su propia educación,

refleja un cambio de actitud hacia la función social de la educación superior en el mundo” (Altbach *et al.*, 2014, p 56), que transita hacia su configuración como un bien privado cuyos costos deberán ser solventados directamente por su beneficiario/a.

A su vez, obedece a factores de índole cultural, ligados con la experiencia de vivir en otro país, de fortalecer el dominio de una segunda lengua y de conocer otras culturas, más allá de lo que esta formación pueda representar en sus futuras trayectorias laborales u ocupacionales:

En realidad elegí España por el programa, los programas que me llamaron la atención eran Salamanca y Barcelona. Sí es importante estudiar, sí es importante tener un título pero es rico también tener otra experiencia y ahí se reduce a Barcelona. Salamanca pues es muy distinto a Barcelona en términos de vida y el programa era muchísimo más riguroso en el sentido de metodología, creo. Eso lo vine a saber después y Barcelona no, era muchísimo más práctico [...]. Entonces era algo diferente, había otros valores por encima para mí que no era simplemente como el título y lo académico por lo académico (Ortiz, 2016, 22 de marzo).

Las instituciones educativas de mayor participación son Politecnico di Milano en Italia, Politecnico di Torino en Italia, London School of Economics and Political Science (LSE) en Inglaterra, New York University en Estados Unidos, Columbia University en Estados Unidos y University College London en Inglaterra, pero estas seis universidades tan solo albergan al 17% de los/as estudiantes becados.

A nivel de doctorado, el 25% eligió una IES estadounidense, el 21% francesa y el 12% inglesa. En esta línea y de acuerdo con el índice de *The Carnegie classifications* para 2015, de las 56 instituciones seleccionadas por los becarios/as que se encuentran ubicadas en Estados Unidos, el 75% son reconocidas como universidades con un alto nivel de investigación. En estas instituciones, el 24% de los beneficiarios/as cursó estudios en el área de Ingeniería, el 17% en Ciencias Sociales, el 16% en Economía y el 13% en Ciencias Básicas. Entre los diversos factores que pueden incidir para la elección de universidades estadounidenses para cursar estudios de doctorado se afirma que “la clave de la atracción [...] se encuentra en la convergencia entre el abordaje meritocrático y no discriminatorio en la admisión de estudiantes a las universidades, el financiamiento de la investigación y las condiciones de la oferta potencial de graduados en ciencias e ingeniería en los países principales de origen” (Bhagwati y Rao, 2006, citado en Luchilo, 2006b, p. 123). Otro aspecto fundamental que explica la preferencia es que “más del 70% de los estudiantes extranjeros de doctorado en ciencias físicas e ingeniería y más del 60% en ciencias de la vida son financiados a través de las propias universidades” (Luchilo, 2006b, p. 125). Esta tendencia no se extiende a otras disciplinas.

En síntesis, la movilidad internacional con fines académicos que se ofrece a través del PCB está orientada principalmente a la formación de maestrías; en este nivel se concentra la mayor parte de los créditos-beca concedidos durante el periodo de referencia. Unido al comportamiento nacional, el acceso a las ayudas para estudios de maestría presenta una tendencia hacia la paridad, mientras las dirigidas a programas doctorales benefician principalmente a los hombres. Por su parte, Ingeniería, Administración y Negocios, y Ciencias Sociales son los campos elegidos para cursar estudios de alto nivel. Manteniendo la distribución descrita en pregrado, tanto las mujeres como los hombres continuaron sus procesos de formación en Ingeniería en las maestrías; y en doctorado las Ciencias Sociales adquieren importancia; sin embargo, allí se concentra la mayoría de mujeres, mientras los hombres mantienen su formación en el campo ingenieril. Sobresale la alta especialización en algunas áreas de estudio, así como la formación interdisciplinar en otras. En términos de movilidad, se evidencia una multiplicidad en las IES elegidas y es marcada la preferencia por cursar estudios posgraduales en Estados Unidos, sin importar el grado académico.

Cabe recordar que la internacionalización educativa, expresada en la movilidad de estudiantes para cursar programas de formación y titularse en el exterior, es un privilegio al que accede un porcentaje muy reducido de la población nacional, y son muchas las ventajas que emergen de estos procesos como son: la integración a redes de conocimiento, de cooperación y colaboración académica, el perfeccionamiento de un idioma, el acceso y disponibilidad a la información, y los intercambios culturales, y en este sentido, la adquisición de capitales culturales y sociales. Aunque la participación es a través de un crédito-beca que limita el número de personas beneficiarias, en las entrevistas se reconoció que la decisión de regresar al país está atada a la condonación, de lo contrario sería muy probable que un número mayor no retornara. Por último, es importante mencionar que el flujo migratorio con fines académicos pasa a ser temporal en el caso de los estudiantes cofinanciados por el PCB. De acuerdo con las bases de datos proporcionadas por Colfuturo para el periodo de análisis, el 35% de los becarios/as se encontraba adelantando sus procesos de formación y el 23% había regresado al país, y estaba próximo a iniciar el pago de sus obligaciones crediticias. Tan solo el 6% de los beneficiarios/as se quedó fuera del país. Al respecto, no hay diferencias por sexo.

## Conclusiones

En Colombia el sistema educativo presenta cambios fundamentales en las últimas décadas. La evolución de las tasas de matrícula y egreso, el número de IES y programas creados, la emergencia del sector privado como un actor relevante, la internacionalización, la diversificación de la población estudiantil y la participación mayoritaria de las mujeres en las aulas universitarias, son algunas de las principales transformaciones. La feminización es una realidad y así lo demuestran las cifras, las mujeres no solo ingresan, permanecen y se titulan en mayor proporción, sino que han comenzado a desplazarse hacia campos del saber de tradición masculina. Sin embargo, es un fenómeno que tiene impactos diferenciados en las mujeres. Así mismo, la masificación y democratización del sistema educativo no han producido igualdad de oportunidades, y su diversificación y estructura legitiman las desigualdades, al hacer que las ventajas sociales de los sujetos se perciban como cualidades y méritos propios.

Los trayectos educativos de las personas becarias del PCB son, en términos generales, muy homogéneos y guardan elementos comunes que sobresalen en la identificación de oportunidades para el logro de sus itinerarios. Sin embargo, y a sabiendas de que el concepto mismo de trayectoria conserva una singularidad propia que depende de los sujetos que la construyen y de los sistemas educativos a los que acceden, es posible identificar algunas particularidades.

En primer lugar, y a la luz de un análisis de género, no se encontraron diferencias significativas en el número de créditos-beca que otorga Colfuturo por sexo. Las mujeres se postulan en menor proporción a las ayudas concedidas y terminan siendo beneficiarias en condiciones muy similares a las de los hombres, aunque ellos acaparan un porcentaje más alto de los créditos condonables. Por nivel de formación, se presenta una brecha en el acceso a los programas doctorales y son los hombres quienes en mayor medida aplican y se benefician de los créditos condonables en este grado académico, tendencia registrada en América Latina y en el escenario internacional. Si bien en Colombia la tasa de titulación de programas de maestría es más alta para la población masculina, aunque tiende a la paridad, la feminización educativa no ha alcanzado a los estudios doctorales y allí existen barreras que limitan la participación de las mujeres. Dos elementos pueden explicar este comportamiento. Uno estaría asociado con el ciclo reproductivo de las mujeres que las obliga a abandonar los sistemas educativos para hacer frente a la maternidad y el segundo, con la menor valoración que tienen los títulos académicos de ellas en el mercado laboral.

En segundo lugar, las mujeres que acceden al PCB presentan algunas características que las diferencian de los hombres que participan en el mismo. Poseen ventajas sociales, expresadas en sus lugares de nacimiento, ubicados en ciudades capitales y principalmente en Bogotá, y la cercanía a las grandes urbes tiene un mayor impacto en el acceso a las oportunidades educativas. Conservan un capital social y económico destacado, ya que están más representadas en las clases sociales más favorecidas. Este efecto no es menor, ya que se constata que su participación aumenta a medida que se incrementa el estrato socioeconómico y por tanto, se puede afirmar que las condiciones económicas son un factor explicativo de las desigualdades de género y de la mayor presencia de mujeres en los estudios posgraduales. Adicional, ellas tienen una historia sucesiva de tránsito por la educación privada que se expresa en los colegios de egreso y en las universidades elegidas, accedieron a una formación bilingüe, son tituladas de IES de alta calidad e ingresan a una edad más temprana al sistema educativo, lo que señala los contextos que favorecen su acceso a la educación. A su vez, se destaca un elemento central en sus recorridos académicos y es que al parecer las restricciones en las elecciones de formación se tienden a eliminar, es así como las mujeres que participan en el PCB son profesionales, en mayor medida, de programas asociados con el campo ingenieril, que conserva una tradición masculina.

Las condiciones de la población femenina descrita, estarían determinando algunas de las características propias de la feminización educativa. Es así como el ingreso a los estudios superiores exige para las mujeres mayores capitales sociales, culturales y económicos, y es el origen social de pertenencia el que posibilita el acceso a los estudios de alto nivel en las condiciones requeridas para ser parte de los procesos de movilidad internacional.

En términos sociodemográficos, prevalecen algunos elementos característicos de la población beneficiaria: i) el origen social, ii) la pertenencia étnico-racial iii) los capitales sociales y iv) económicos. El volumen de los capitales heredados o adquiridos se puede percibir con claridad en el significado atribuido a los estudios superiores entre los/as estudiantes becarios. Para ellos/as, la educación terciaria se percibe como un escenario posible y un destino futuro que hace parte de sus proyectos de vida. En este ideal, las influencias familiares y de sus entornos inmediatos juegan un papel central en la configuración de los itinerarios escolares, así como el apoyo económico que ofrecen los círculos parentales para el logro de los procesos de formación. Si bien la movilidad por razones académicas es un privilegio en nuestro país y así lo

demuestran las cifras descritas, su acceso obedece a un proceso de estratificación social en el cual resultan beneficiados/as quienes se ubican en los niveles medios y altos. El sistema de selección se rige por criterios a partir de los cuales los privilegios se traducen en ventajas sociales que posibilitan el ingreso diferenciado a las oportunidades educativas. Sobresale el reducido número de ayudas concedidas a personas en condición de discapacidad y de grupos étnicos-raciales. Esto requiere un análisis más profundo sobre las oportunidades que provee el sistema educativo para permitir el tránsito hacia estudios posgraduales en el exterior.

En lo que respecta a las condiciones del sistema sobresale: i) la calidad de la educación, ii) la jerarquía institucional, iii) el amplio predominio de la educación privada y iii) el dominio de un segundo idioma. La oferta de formación se concentra en las ciudades capitales y en ellas cursó sus estudios de pregrado la mayor parte de becarios/as. Se destaca la importancia que revierte la educación privada en la construcción de las trayectorias académicas. El ingreso de los/as beneficiarios al sistema educativo formal está marcado por la elección de instituciones privadas (desde el colegio) que encauzan sus tránsitos hacia establecimientos de la misma naturaleza. En lo que atañe al pregrado, la mayor parte de las IES elegidas son de alta calidad y éstas aglutinan un número significativo de beneficiarios/as. Por su parte, el dominio de un idioma se convierte en la puerta de entrada a los programas de movilidad internacional y en obstáculo para su consecución.

En la educación posgradual, se destaca el mayor número de becas concedidas para estudios de maestría. En este nivel hay una mayor dispersión en las áreas del saber elegidas, mientras en doctorado estas se reducen. La movilidad posibilita la ampliación de la oferta académica y así lo evidencian los datos. La multiplicidad de IES elegidas y de programas cursados señala la importancia de la internacionalización. Sobresale el reducido intercambio que se genera en la región y la preferencia por cursar estudios de cuarto nivel en Europa y Norteamérica. Cabe reiterar que el acceso a la educación superior en Colombia es un logro reducido de la población y los programas de becas o créditos-beca tienen un impacto insuficiente, que se sustenta en las escasas iniciativas que se desarrollan, en las limitaciones presupuestales y en la dependencia de la administración gubernamental para su sostenimiento.

Genera alarma la tendencia de la población masculina en los sistemas educativos. Es necesario propender por una participación paritaria por razones de igualdad, pero también porque se corre el riesgo de que la mayor presencia femenina traiga consigo los sesgos sexistas



y discriminatorios que sobre ellas recaen, y que se reflejen en una desvalorización mayor de sus recorridos académicos en el mercado laboral, lo que ya está ocurriendo, pero que podría agudizarse aún más.

El sistema educativo se ha constituido en uno de los sectores más importantes para la economía nacional y muestra de ello, es que “uno de cada cuatro colombianos tiene una relación directa con [éste, ya sea] como docente, personal administrativo o estudiante” (Sarmiento, 2015, p. 1). De alguna forma, todos estamos relacionados con la educación y allí radica la importancia de repensar los desafíos que ésta deberá afrontar en el futuro inmediato, entre los que se cuenta: 1) ampliación de los niveles de cobertura; 2) mejoramiento de la calidad de las instituciones; 3) heterogeneidad de la calidad del sistema educativo; 4) articulación entre las necesidades del sector productivo y la formación profesional (pertinencia); 5) reducción de las brechas entre poblaciones, regiones e instituciones; 6) disminución de las tasas de deserción; 7) fortalecimiento de los posgrados (Melo, *et al.*, 2014; UNAL, 2009) y 8) de los procesos de internacionalización. A su vez, las IES deben prepararse para hacerle frente a la diversidad estudiantil. De la misma forma, tienen la responsabilidad de seguir buscando rutas que les permitan establecer mecanismos para asegurar su calidad en medio de tanta heterogeneidad.

Los grandes desafíos estructurales que enfrenta la educación superior sobrepasan la expectativa puesta en la ampliación cuantitativa. Quizá el listado de retos reseñados podría parecer una repetición discursiva de las metas que siempre se abordan cuando se piensa en la educación superior, pero esta reiteración también puede leerse como una señal de lo compleja que es la situación, de lo diverso que es el sistema y de la necesidad de buscar nuevos caminos para hacerle frente a los compromisos inevitables de la expansión educativa. Sin embargo, no será posible afrontar ninguno de estos retos si las IES no hacen conciencia de lo que significa contar con una mayor participación de las mujeres en sus estructuras estudiantiles y de las desigualdades que persisten y legitima el sistema.

Por último, la educación superior se ha constituido como un espacio feminizado y el acceso masivo de las mujeres es un logro alcanzado. Esto ha sido suficiente para desviar la atención de los/as investigadores sobre el tema, lo que se refleja en el poco interés que suscita ahondar en este campo y profundizar sobre los efectos de este fenómeno en la población femenina, tanto a nivel universitario como posgradual. Como lo señala Miranda, se genera un efecto en el que “es más importante la conquista de espacios de mayor igualdad de oportunidades, que

[comprender] las barreras hacia la igualdad” (2007, p. 25). Este estudio exploratorio de carácter descriptivo arrojó varias líneas de indagación que se podrían retomar en futuras investigaciones:

- Realizar estudios de impacto del PCB o programas similares a partir del análisis de las trayectorias ocupacionales de los/as exbecarios que vayan más allá del momento de ser seleccionado/a por el programa y su regreso al país, desde un enfoque de género. En este trabajo se indagaron aspectos relacionados con los tránsitos profesionales que no fueron incluidos en este escrito por limitaciones de espacio, pero en los resultados iniciales sobresalen elementos relevantes para una evaluación de las mismas estrategias de formación de alto nivel.
- Un factor que podría aportar a las dinámicas educativas actuales y a las apuestas que se están gestando a nivel nacional, es el análisis de las trayectorias de los titulados/as de programas de doctorado desde una perspectiva de género, ya que allí las diferencias se acentúan, fenómeno que se comprueba a escala global, así que las indagaciones en este tema podrían beneficiar la formulación de políticas en el sector.
- Otro aspecto es promover investigaciones que aporten en la comprensión de las tasas de matrícula, deserción y egreso de la población masculina.
- Un campo inexplorado, a partir de la noción de trayectorias, es el análisis de los itinerarios de formación a nivel universitario y posgradual de la población en condiciones de discapacidad, así como, de grupos étnicos-raciales.
- Uno de los obstáculos para la elaboración de estudios sobre trayectorias recae en las limitaciones para el acceso a los datos. Por tanto, la información sistematizada en esta investigación es un punto de partida para continuar ahondando en este campo. Dado el propósito de este trabajo, que estuvo centrado en el análisis de los becarios/as, se omitieron los datos de aquellos que no fueron elegidos por el PCB. Estos registros abren nuevas líneas para comprender las dificultades de ingreso y continuidad en programas de internacionalización.
- Los efectos de la feminización educativa en el nivel universitario y posgradual guardan matices, así que continúa siendo un campo de investigación relevante.

## Recomendaciones

Con el propósito de transitar de una perspectiva exploratoria a un enfoque político, a continuación se señalan algunas recomendaciones que podrían aportar en la construcción de las iniciativas normativas e institucionales que se desarrollen en el campo educativo.

### **En diálogo con el sistema educativo:**

- En los hallazgos sobresale la asimetría global en la movilidad estudiantil, que se refleja en la concentración de becarios/as en unos pocos lugares de destino y en la limitada circulación entre países de la región. La internacionalización no se puede reducir a las estrategias puntuales que desarrolla un Estado, es indispensable concebirla en relación con las iniciativas que se ejecutan a escala global y regional. Es así como los avances desarrollados en la Unión Europea son un marco de referencia para repensar las posibilidades de articular los sistemas educativos latinoamericanos, de manera que se estimule el flujo de estudiantes. En este sentido, es indispensable ampliar la cooperación entre países y universidades.
- Incrementar el número de ayudas sobre todo para estudios de doctorado y garantizar que las oportunidades se ofrezcan de manera equilibrada entre los diferentes grupos poblacionales y las áreas del conocimiento. Esto con el propósito de evitar la concentración de los beneficios y una posible sobreoferta de estudiantes por campos del saber. Para ello, se requiere fortalecer el marco institucional y los programas de formación en consonancia con las necesidades del país.
- No obstante, y más allá de la expansión cuantitativa, se requiere fortalecer las alianzas con el sector educativo y productivo, de tal manera que la vinculación de los becarios/as al mercado laboral sea una realidad. Para ello, debe desarrollarse una gestión planificada de la movilidad articulada con las proyecciones nacionales.
- Para el desarrollo de capacidades científicas, es indispensable fomentar la participación en programas asociados con el área de Ciencias Básicas a través de estrategias que inicien en la educación básica y media, y que impulsen su escogencia desde el pregrado. De lo contrario, y como se evidenció, hay pocas posibilidades de que sea una opción para la formación posgradual. En este campo, las tasas de egreso benefician a las mujeres, así que las acciones también deben conducir a su estímulo para el desarrollo de estudios de cuarto nivel.
- El bilingüismo es una meta por cumplir y un reto para el fomento de la movilidad internacional.

**Apuestas a nivel estructural:**

- Una de las principales dificultades para realizar estudios sobre movilidad estudiantil internacional es la poca información que poseen los países, y específicamente Colombia, sobre este componente. En la revisión de fuentes se encontraron imprecisiones en las cifras sobre esta temática y no constituye un campo de consulta que esté consolidado en ningún sistema público de información. Si las apuestas a futuro del país incluyen la formación de alto nivel, la internacionalización y el fortalecimiento de los créditos educativos para estudios en el exterior, como parece serlo, es indispensable contar con datos que permitan hacer un seguimiento a los logros obtenidos en este campo. Se propone que el SNIES integre de manera explícita indicadores que acojan esta dimensión educativa, lo cual ya ha sido planteado en estudios liderados por el mismo MEN. Dado que diversas iniciativas las realizan las mismas IES, este Sistema sería el más adecuado para concentrar datos al respecto, sin olvidar incluir las acciones que realizan entidades público-privadas como Culfuturo. De otra forma, será imposible conocer los avances e impactos que se den como resultado de los esfuerzos nacionales.
- También se podría explorar la creación de un Observatorio de movilidad internacional, encargado de la consolidación y divulgación de los datos más relevantes, y del diseño y producción de indicadores, estadísticas y reportes actualizados sobre los flujos académicos.
- A lo largo del documento se pudo apreciar la importancia de la participación femenina en el sistema educativo nacional y a la luz de las rápidas transformaciones que éste enfrenta, es preciso que los sistemas de consulta incluyan información desagregada por sexo y por nivel socioeconómico. Para los estudios que se hagan sobre la temática y para la misma toma de decisiones de las autoridades públicas, es indispensable conocer el tipo de población que accede a las reducidas posibilidades de movilidad estudiantil. Solo así se sabrá como diseñar estrategias que den impulso al desarrollo de capacidades científicas e investigativas en el país; de allí la necesidad de incluir otras variables como etnia, discapacidad y procedencia regional.
- La internacionalización educativa plantea un reto adicional y es poder centralizar la información sobre las acciones que realizan las entidades que promueven becas o créditos-beca. Esto no se reduce al conteo de beneficiarios/as, sino a la posibilidad de tener información sobre los flujos de estudiantes y su retorno. A su vez, se requiere que los datos permitan diferenciar las matrículas en educación superior, de las becas y las becas de los créditos-beca, y si éstas se otorgan para cursar estudios en el país o en el exterior. De lo contrario, la movilidad

estudiantil internacional seguirá siendo invisible. Adicional, se necesita trabajar de la mano con el OLE para que el seguimiento de los graduados integre las trayectorias laborales y ocupacionales de la población beneficiaria de estas ayudas.

**Programa Crédito-Beca de Colfuturo:** Si bien el propósito de este trabajo no fue realizar una evaluación sobre el PCB, es inevitable que surjan propuestas que puedan fortalecerlo:

- Valdría la pena revisar la pertinencia de incluir acciones específicas de carácter afirmativo para los grupos afrodescendientes e indígenas. Como se evidenció, el número de personas de estos grupos poblacionales que resultan beneficiarias es muy reducido y convendría explorar estrategias puntuales para fomentar su participación.
- Una propuesta que surgió de los beneficiarios/as entrevistados es que esta entidad desarrolle un programa de preparación, un *pre-Colfuturo*, de tal manera que ofrezca apoyo en los diversos pasos requeridos para la postulación. La orientación para elaborar un proyecto, una carta de motivación o un presupuesto podría ser útil para promover una participación más equitativa.
- La movilidad con fines académicos es uno de los principales factores que emergen cuando se aborda la internacionalización educativa y las formas de acceder a la información sobre los apoyos que ofrecen las diferentes entidades marca una diferencia en el ingreso. En aras de construir un sistema educativo más equitativo, es indispensable fortalecer la presencia de esta entidad en las regiones y para ello se requiere de la ayuda del gobierno.
- Sería importante que los datos que comparte Colfuturo a partir de su sistema público de información, permitieran diferenciar a los/as becarios que resultan favorecidos por la alianza Colciencias-Colfuturo. Esto, de nuevo, permitiría visibilizar los esfuerzos nacionales en la formación de profesionales con estudios de alto nivel.
- En términos de comparabilidad, sería deseable que esta entidad acogiera la distribución de áreas del saber que se emplean en las estadísticas nacionales y en los sistemas de consulta públicos. Esto permitiría tener un mayor margen de comparación frente a los aportes que realiza Colfuturo a la educación del país.
- En este sentido, y valorando la eficiencia en el proceso que realiza Colfuturo, se recomienda que esta misma entidad esté al frente de los procesos de becas nacionales. Es decir, que esta entidad asuma dos líneas de trabajo: movilidad externa e interna, y no solo en términos administrativos como actualmente opera en alianza con Colciencias.

- En términos prácticos, pero fundamentales para los diversos estudios que se desarrollen en este campo, sería pertinente modificar en los formularios de inscripción la forma como se recopila la información sobre el estado civil e incluir las diversas opciones sin que se agrupen, únicamente, bajo las categorías de soltero y casado. A su vez, adicionar datos sobre los niveles educativos de los padres y madres, los cuales adquieren importancia en los análisis de trayectorias.

## Bibliografía

- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2014). Oleadas de cambios en la educación superior. En A. Roa e I. Pacheco (ed.), *Educación superior en Colombia. Doce apuestas para la próxima década* (pp. 39-61). Barranquilla: Universidad del Norte y Center for International Higher Education.
- Arango, L. G., Quintero, Ó., y Mendoza, I. (2004). Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: Trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Sociología* (22), 87-110.
- Arango, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Asociación Colombiana de Universidades. (2008). Accesibilidad, equidad e inclusión social en la educación superior. *I Encuentro de responsables, directores de bienestar o servicios estudiantiles en instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe*. XXIX Pleno Nacional de Bienestar Universitario, Cali, Colombia.
- Bello, A. (21 de Abril de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora).
- Bermúdez, R. E. (Enero-junio, 2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. *Migraciones Internacionales*, 8(1), 95-125.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Brunner, J. J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: lesalc y Unesco.
- Caicedo, J. A., y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendiente en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90.
- Calderón, E. (31 de agosto de 2014). *Papers PH. D Programme. Department of Applied Economics*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona:

[http://pagines.uab.cat/applieconomics/sites/pagines.uab.cat/applieconomics/files/Calderon,%20E.\\_paper.pdf](http://pagines.uab.cat/applieconomics/sites/pagines.uab.cat/applieconomics/files/Calderon,%20E._paper.pdf)

- Campus France. (Septiembre de 2016). Le genre et la mobilité étudiante internationale. *Les notes*. (52), 1-16.
- Cañón, J. F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125.
- Carrasco, G. (2008). *Influencia del capital cultural, capital económico y capital social basado en la familia sobre el rendimiento de los estudiantes: un análisis comparativo*. Lima: CIES Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Colciencias. (2016). *Programa de formación de alto nivel*. Bogotá: Colciencias.
- Colfuturo. (2013). *Talento orgullo de Colombia, Anuario 2013*. Bogotá: Colfuturo.
- Colfuturo. (2014a). *Programa de Crédito-Beca para Posgrados en el Exterior. Reglamento. Convocatoria 2014*. Bogotá: Colfuturo.
- Colfuturo. (2014b). *La excelencia de un sueño. Anuario 2014*. Bogotá: Colfuturo.
- Colfuturo. (2016a). *Colfuturo 25 años. Talento para un nuevo país. Anuario 2016*. Bogotá: Colfuturo.
- Colfuturo. (1 de febrero de 2016b). *Colfuturo*. Recuperado de <http://www.colfuturo.org/>
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior [Ley 30 de 1992]*. DO: 40.700. Santafé de Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]*. DO: 41.214. Bogotá.
- Congreso de la República. (23 de enero de 2009). *Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones [Ley 1286 de 2009]*. DO: 47.241. Bogotá.
- Congreso de Colombia. (17 de octubre de 2012). *Por la cual se dictan disposiciones para la protección de datos personales [Ley Estatutaria 1581 de 2012]*. DO: 48.587. Bogotá.
- Congreso de Colombia. (12 de junio de 2013). *Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-Ley de Bilingüismo [Ley 1651 de 2013]*. DO: 48.849. Bogotá.



- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: CESU.
- Correa, M. E. (2003). *Feminización de la educación superior en Colombia*. Venezuela: Ilesalc y Unesco.
- Cruz, L., Sanz, L., y Aja, J. (2006). *Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC, Documento de Trabajo 06-08*. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Unidad de Políticas Comparadas.
- De Garay, A., y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.
- De Sousa Santos, B. (2009). Hacia una epistemología más allá de lo posmoderno. Un discurso sobre las ciencias. En B. De Sousa Santos, *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (pp. 17-59). México: Clacso. Siglo XXI Editores.
- De Wit, H. (2014). Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. En Colombia, MEN, *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 133-157). Bogotá: MEN y OCyT.
- Departamento Nacional de Estadística. (2010). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*. Bogotá: DANE.
- Departamento Nacional de Estadística. (27 de noviembre de 2016). *Departamento Nacional de Estadística*. Recuperado de Estadísticas por tema. Demografía y población. Discapacidad: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>
- Departamento Nacional de Estadística. (s.f). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Bogotá: DANE.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015a). *Plan Nacional de Desarrollo: Todos por un nuevo país 2014-2018*. T. 1. Bogotá: DNP.

- Departamento Nacional de Planeación. (2015b). *Declaración de importancia estratégica del proyecto de apoyo a la formación del capital humano altamente calificado en el exterior*. Documento Conpes 3835. Bogotá: DNP.
- Didou, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 21-32). Caracas: Ileslac y Unesco.
- Didou, S. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe. En S. Didou, y E. Gérard, *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 25-62). México, D.F.: Ilesalc, Cinvestav e IRD.
- Didou, S., y Gérard, E. (2009). Introducción. En S. Didou, y E. Gérard. (ed.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 15-23). México D.F.: Ilesalc, Cinvestav e IRD.
- Dinero, R. (2016). El ranking. *Revista Dinero. Los mejores colegio*. (507), 62-90.
- EF Education First. (19 de noviembre de 2016). *EF EPI*. Recuperado de El ranking mundial más grande según su dominio del inglés: <http://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- Esguerra, J. (17 de Abril de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora).
- Esquivel, J. E. (2002). El ambiente del posgrado latinoamericano en el fin del milenio. En J. E. Esquivel, *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano* (pp. 18-29). México D.F.: Plaza y Valdés, S.A. y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, L. (Dezembro de 2011). Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. XI Coloquio Internacional sobre Gestiao Universitária na América do Sul. *II Congresso Internacional IGLU*, Florianópolis, Brasil.
- Fernández, L. (2015). *Trayectorias de estudiantes de posgrado de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo de tres universidades argentinas. Aprendizajes y proyecciones. XXX Congreso ALAS 2015*, Argentina.

- Ferrín, R. (2007). *La feminización de la matrícula en la PUCE*. Quito: Comisión de Género Appuce.
- Filardo, V., y Fernández-Álvarez, A. (13 de septiembre de 2014). *Red Latinoamericana de Metodología de la Ciencias Sociales*. Recuperado de Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales: <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmeecs/FilardoFernandezPONmesa04.pdf/view>
- Flores, P. (2009). *Análisis de la dinámica de movilidad internacional de graduados universitarios argentinos*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de General Sarmiento). Recuperado de <http://www.revistacts.net/tesisport/87-tesis/305-analisis-de-la-dinamica-de-movilidad-internacional-de-graduados-universitarios-argentinos>
- Gérard, E., y Grediaga, R. (2009). ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en las prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En S. Didou, & E. Gérard. (ed.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 137-160). México: lesalc, Cinvestav e IRD.
- Gualpa, V., y Caníbal, A. (Octubre, 2015). *Trayectorias formativas de directores de IISFDYT: recorridos y vivencias desde sus propias voces*. Trabajo presentado en VIII Jornadas Nacionales Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. Perú: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior. (17 de diciembre de 2016). *Crédito educativo y becas en el exterior*. Recuperado de Posgrado: <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/posgrado.aspx>
- Institute for Statistics Unesco. (30 de diciembre de 2016). Global Flow of Tertiary-Level Students. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- lesalc y Unesco. (2002). *La educación superior en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e ICFES.
- Instituto Colombiano para el Formento de la Educación Superior. (2016). *Informe nacional de resultados Saber Pro 2012-2015*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e ICFES.

- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21.
- Jiménez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143), 30-48.
- Legaspi, L., Monedero, F., Batlle, S., y Aisenson, D. (2001). *Trayectorias educativas y laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- León Garrido, Á. (2012). *Significados de una trayectoria educativa. Evaluación del "éxito" y el "fracaso" educativo desde la reconstrucción subjetiva de adultos de la V Región*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- León, F. (2000). *Mujer y trabajo en las reformas estructurales latinoamericanas durante las década de 1980 y 1990*. Santiago de Chile: CEPAL y Naciones Unidas.
- Lou, I. (. (2004). *Estudio de seguimiento de egresados de programas de posgrado regionales centroamericanos*. Honduras: DAAD.
- Luchilo, L. (2003). América Latina: formación y movilidad internacional de recursos humanos en ciencia y tecnología. En RICYT, *Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos 2003*. Buenos Aires: Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana - RICYT.
- Luchilo, L. (2006a). Las trayectorias de los profesionales con doctorado: un estudio internacional. En RICYT, *El Estado de la Ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2006* (pp. 61-66). Buenos Aires: Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana - RICYT.
- Luchilo, L. (septiembre de 2006b). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior - CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(7), 105-133.
- Matallana, M. A., y Varela, S. P. (2005). *Informe diagnóstico y perspectiva de los estudios de postgrado en Colombia*. Bogotá: lesalc y Centro de proyectos para el desarrollo-Cendex.
- Mazabel, M. M. (2012). Políticas y experiencias de educación superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia. En D. Mato. (coord.) *Educación superior y pueblos*

- indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 245-282). Caracas: lesalc y Unesco.
- Melo, L. A., Ramos, J. E., y Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, (808), 50.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de abril de 2006). *Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones [Decreto 1001]* DO: 46.160. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 2011). Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-277947.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (Abril, 2015). Colombia, un país que avanza hacia el mejoramiento de las oportunidades de acceso a educación superior. *Boletín Educación superior en cifras*. Bogotá: MEN.
- Miranda, R. (Enero-junio, 2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, (4), 30.
- Mora, A. F. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Munévar, A. (22 de Marzo de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación*. Rosario: HomoSapiensa Ediciones.
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. (2015). *Indicadores de ciencia y tecnología*. Bogotá: OCyT.
- Observatorio Laboral para la Educación. (3 de septiembre de 2016). *Sistema de consulta en línea*. Obtenido de Caracterización de graduados por departamento 2001-2014:<http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/men-observatorio-laboral/ubicacion-geografica>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (noviembre, 1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Diálogo*, (25), pp. 35-43.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Compendio mundial de la educación 2009. Comparaciones de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Francia: Ediciones Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2012). *Panorama de la educación 2012. Indicadores de la OCDE*. España: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Orozco, L. E. (2002). Programa de posgrado en Colombia. Elementos para una discusión. En J. E. Esquivel, *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano* (pp. 275-284). México D.F.: Plaza y Vladés, S.A. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortiz, L. (22 de Marzo de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Papadópulos, J., y Radakovich, R. (2006). Educación superior y género en América Latina. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 117-128). Caracas: lesalc y Unesco.
- Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Resumen ejecutivo*. Bogotá: Profamilia.
- Quintela, G. (2007). *Trayectorias académicas y origen social. Una aproximación sociológica a las decisiones educativas de los estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Barcelona, España.
- Rama, C. (2006a). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2006b). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 - 2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 11-18). Caracas: lesalc y Unesco.

- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En G. Rodríguez. (ed.), *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy* (págs. 13-42). México: Idea latinoamericana colección. Unión de universidades de América Latina y el Caribe.
- Rama, C. (2009). Tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
- Rama, C. (s.f.(a)). *Los postgrados en América Latina*.
- Rama, C. (s.f.(b)). *Los postgrados: entre la especialización y la transdisciplinariedad*.
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana. (5 de junio de 2016). *Sistema de consulta en línea. Indicadores comparativos*. Recuperado de Graduados educación superior: <http://www.ricyt.org/indicadores>
- Roa, J. (21 de marzo de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Robledo, S. (23 de marzo de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia. En Colombia, MEN, *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp. 17-25). Bogotá: MEN y OCyT.
- Sánchez, G. (enero-junio de 2010). Género y trayectoria académica. Obstáculos pretéritos para las mujeres actuales. El caso de una institución de investigación al sur de México. *Investigación arbitrada*. (48), 159-174.
- Sarmiento, L. (4 de Mayo de 2015). Educación superior y mercado laboral ¿armonía o desencuentro? *Le monde diplomatique*, p. 8.
- Serrano, C. E. (18 de abril de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Serres, F. (2005). *Las élites de las administraciones públicas en Colombia. Su formación y modo de selección*. Recuperado de Seminario Universidad Nacional de Colombia. Presentación en SlideShare.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (14 de abril de 2016). *Sistema de consulta en línea*. Recuperado de Matriculado en Educación Superior Colombia: [www.snies.mineducacion.gov.co](http://www.snies.mineducacion.gov.co)

- Subirats, M. (2013). La educación de las mujeres en un mundo androcéntrico. En M. Subirats, *No todo lo que brilla es oro: educación, globalización y género* (p. 1-14). Bogotá: Cátedra Corona, Universidad de los Andes, Facultad de Administración.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Organización de los Estados Americanos.
- The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education™. (1 de noviembre de 2016). *Standard Listings*. Recuperado de Graduate Instructional Program Classification: <http://carnegieclassifications.iu.edu/lookup/standard.php>
- Torres, J. P. (21 de abril de 2016). Entrevista. (B. Jiménez, Entrevistadora)
- Universidad Nacional de Colombia. (2009). *Posgrado en Colombia y América Latina. Nivel académico que contribuye al desarrollo del conocimiento. Claves para el debate público* (25), 24.
- Universidad Nacional de Colombia. (2014). Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*.
- Zandomeni, N., y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(8), 59-65.
- Zubieta, J., y Marrero, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México*, 2(1), 15-28.



## Anexos

### Anexo A Fases de la investigación

<b>FASE 1. CUANTITATIVA</b>	<b>Recopilación bibliográfica y de fuentes de información secundaria:</b> Libros, investigaciones, artículos, información estadística y legislación sobre educación superior con énfasis en posgrados en Colombia.
	<b>Recopilación documental:</b> Información sobre el Programa Crédito-Beca.
	<b>Sistematización, depuración, validación y análisis de bases de datos:</b> Información estadística y anuarios.
	<b>Análisis de la información recopilada.</b>
<b>FASE 2. CUALITATIVA</b>	<b>Diseño de instrumento, pilotaje y ajustes:</b> Guía de entrevista semiestructurada para población beneficiaria y actores clave.
	<b>Realización de entrevistas.</b>
	<b>Transcripción del material.</b>
	<b>Análisis de las entrevistas.</b>
<b>FASE 3. ANÁLISIS</b>	<b>Análisis de los resultados obtenidos en las dos fases.</b>
	<b>Redacción final del informe de investigación.</b>

Fuente: Elaboración propia.

### Anexo B Relación de objetivos y variables de indagación

<b>Objetivo</b>		<b>Variable</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN BENEFICIARIA</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Edad</li> <li>- Sexo</li> <li>- Etnia</li> <li>- Estrato socioeconómico</li> <li>- Estado civil</li> <li>- Lugar de nacimiento o procedencia</li> <li>- Número de hijos*</li> <li>- Nivel de escolaridad de los padres*</li> <li>- Colegio de egreso</li> </ul>
<b>TENDENCIAS DE FORMACIÓN</b>	PREGRADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carreras seleccionadas</li> <li>- Áreas del conocimiento</li> <li>- Tipo de institución superior: pública-privada y ubicación</li> <li>- Promedio de notas</li> <li>- Reconocimientos *</li> </ul>
	POSGRADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carreras seleccionadas</li> <li>- Áreas del conocimiento</li> <li>- Tipo de institución superior: pública-privada y ubicación.</li> <li>- Promedio de notas</li> <li>- Número de becas otorgadas por sexo.</li> <li>- Número de becas otorgadas según estrato socioeconómico</li> <li>- Reconocimientos*</li> </ul>
<b>MOVILIDAD INTERNACIONAL</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciudad y país de destino</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia. Nota. \*Variables indagadas en las entrevistas.

**Anexo C** Personas becarias del PCB entrevistadas por área del conocimiento y sexo

Área del conocimiento	N° de entrevistados/as por sexo	
	Hombre	Mujer
Arquitectura y Diseño	1	2
Ciencias Sociales	4	-
Derecho	-	1

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo D** Guía de entrevista

**Pontificia Universidad Javeriana**  
MAESTRÍA EN POLÍTICA SOCIAL

**Investigación**

Trayectorias educativas de personas beneficiarias del Programa Crédito-Beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo (2010-2014).  
Aproximación desde un enfoque de género

**I. Datos personales:**

Nombre  
Edad  
Nivel socioeconómico  
Estado civil

**II. Familia de origen e influencias familiares**

1. ¿Cuántas personas integran su familia de origen?
2. ¿Con quién vivía cuando se postuló a la beca?
3. ¿Qué formación tienen sus padres? (último grado de estudios aprobados)
4. ¿Dónde estudiaron?
5. ¿Qué formación tienen sus hermanos?
6. ¿Dónde estudiaron?
7. ¿Su familia ejerció alguna influencia para que estudiara?
8. ¿Qué tipo de influencia?
9. ¿En qué colegio estudió?
10. ¿Es público o privado?

**III. Elección de programa, universidad y país**

11. ¿Qué carrera de pregrado estudió?
12. ¿Qué factores influyeron en la elección de su carrera de pregrado?
13. ¿Es una carrera mayoritariamente femenina o masculina?
14. ¿En cuál universidad hizo su carrera de pregrado?
15. ¿Por qué eligió esa universidad?
16. ¿Qué posgrado cursó?
17. ¿En cuál universidad?
18. ¿En qué país?
19. ¿Cuáles fueron los factores que lo/la llevaron a elegir esa área de formación?
20. ¿Qué lo/la motivó a elegir la universidad?
21. ¿Qué factores influyeron en la elección del país?

22. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre la finalización del pregrado y el inicio del posgrado?
23. ¿Qué razones tuvo para iniciar un posgrado? / ¿Qué lo/la motivó a iniciar un programa de posgrado?
24. ¿Había cursado otros programas de formación antes de iniciar su posgrado?
25. ¿Por qué decidió iniciar su proceso de formación en el exterior?
26. ¿Cuántos idiomas domina? ¿Dónde aprendió el idioma requerido para su proceso de formación en el exterior?
27. ¿Cuándo finalizó el posgrado?
28. ¿Qué fue lo más difícil que tuvo que afrontar para culminar su proceso de formación?
29. ¿Obtuvo algún logro o reconocimiento durante su proceso de formación en pregrado o posgrado?

#### **IV. Importancia atribuida a la educación.**

30. ¿Qué factores considera que influyeron para que haya sido seleccionado/a por el programa de becas de Colfuturo?
31. ¿Qué valor le encuentra a la educación?
32. ¿Qué ha implicado para usted acceder a la educación superior?
33. ¿Cuál es su percepción sobre el nivel académico del programa que cursó en el exterior?
34. ¿Qué es lo que más valora de su experiencia de estudios en el exterior?
35. ¿Y lo que menos?  
*Indagar no solo los aspectos académico, sino también aspectos culturales o de otra índole (redes, intercambios etc.)*

#### **V. Igualdad de oportunidades: equidad de género, socioeconómica, pertenencia étnica**

36. ¿Considera que las oportunidades están igualmente distribuidas para mujeres y hombres? ¿Hay más barreras u obstáculos para unas y otros?
37. ¿Considera que las oportunidades de obtener una beca de Colfuturo, favorecen igualmente a postulantes de niveles socioeconómicos de estratos medio-bajo y bajos?
38. ¿Considera que las oportunidades de obtener una beca de Colfuturo, favorecen igualmente a postulantes de grupos étnicos (afro e indígenas)?

#### **VI. Impacto de la educación en el mercado laboral**

39. ¿Cómo obtuvo su primer trabajo después de regresar al país?
40. ¿Qué factores incidieron en su incorporación laboral?
41. ¿Cree que su título fue significativo para lograr ese empleo?
42. ¿Le significó mejores condiciones laborales?
43. ¿Está conforme con su trabajo?
44. ¿Está trabajando donde esperaba?
45. ¿Está conforme con su salario?  
*Hacerla si la persona no la responde en la 17 o 18*

#### **VII. Recomendaciones de política para el sistema educativo**

46. Después de su experiencia ¿qué recomendaciones haría para los programas de becas? (o para Colfuturo)
47. ¿Qué recomendaciones haría para la educación superior?

**Anexo E** Modelo de consentimiento informado**Pontificia Universidad Javeriana**  
**MAESTRÍA EN POLÍTICA SOCIAL****CONSENTIMIENTO INFORMADO**

## HOJA INFORMATIVA PARA EL/LA PARTICIPANTE

Fecha: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, con cédula de ciudadanía N°. \_\_\_\_\_, manifiesto que he sido informado(a) sobre el ejercicio académico que la estudiante Betulia Jiménez Escobar está desarrollando sobre *Trayectorias educativas de personas beneficiarias del Programa Crédito-Beca para posgrados en el exterior de la Fundación para el Futuro de Colombia-Colfuturo (2010-2014). Aproximación desde un enfoque de género*, para la obtención de su título de magíster en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.

Se me informó que la entrevista tomará aproximadamente una hora y será grabada, de modo que la investigadora pueda transcribir las ideas expresadas durante la conversación. Se me explicó que la información recogida será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los propuestos en el marco de la investigación.

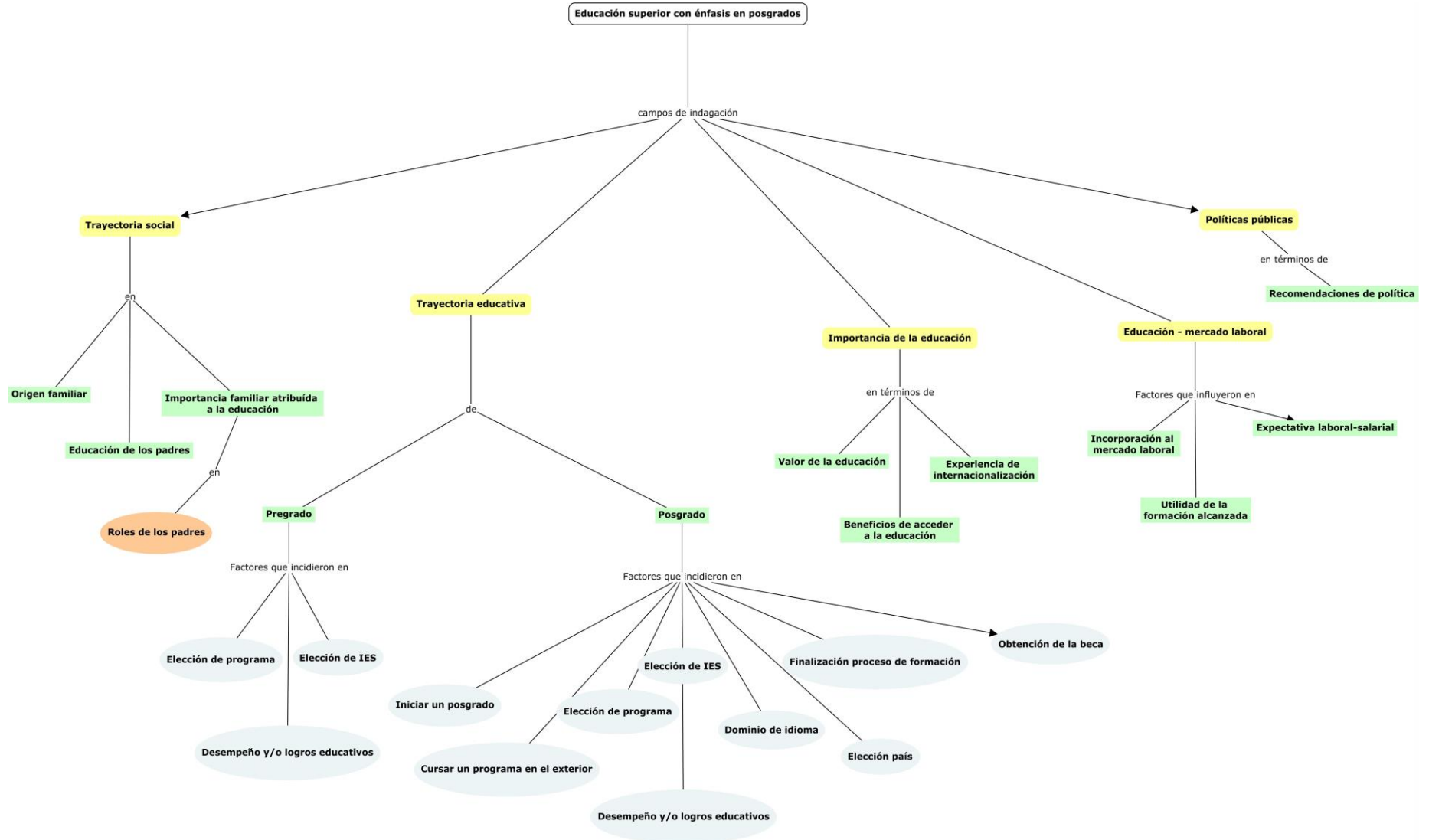
**AUTORIZACIÓN**

Recibí una explicación clara sobre el propósito de este ejercicio académico y el uso que se le dará a la información. Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en la entrevista y autorizo que ésta sea grabada.

A su vez, deseo que mis opiniones sean citadas dentro del trabajo de grado de forma anónima o con mi  nombre completo

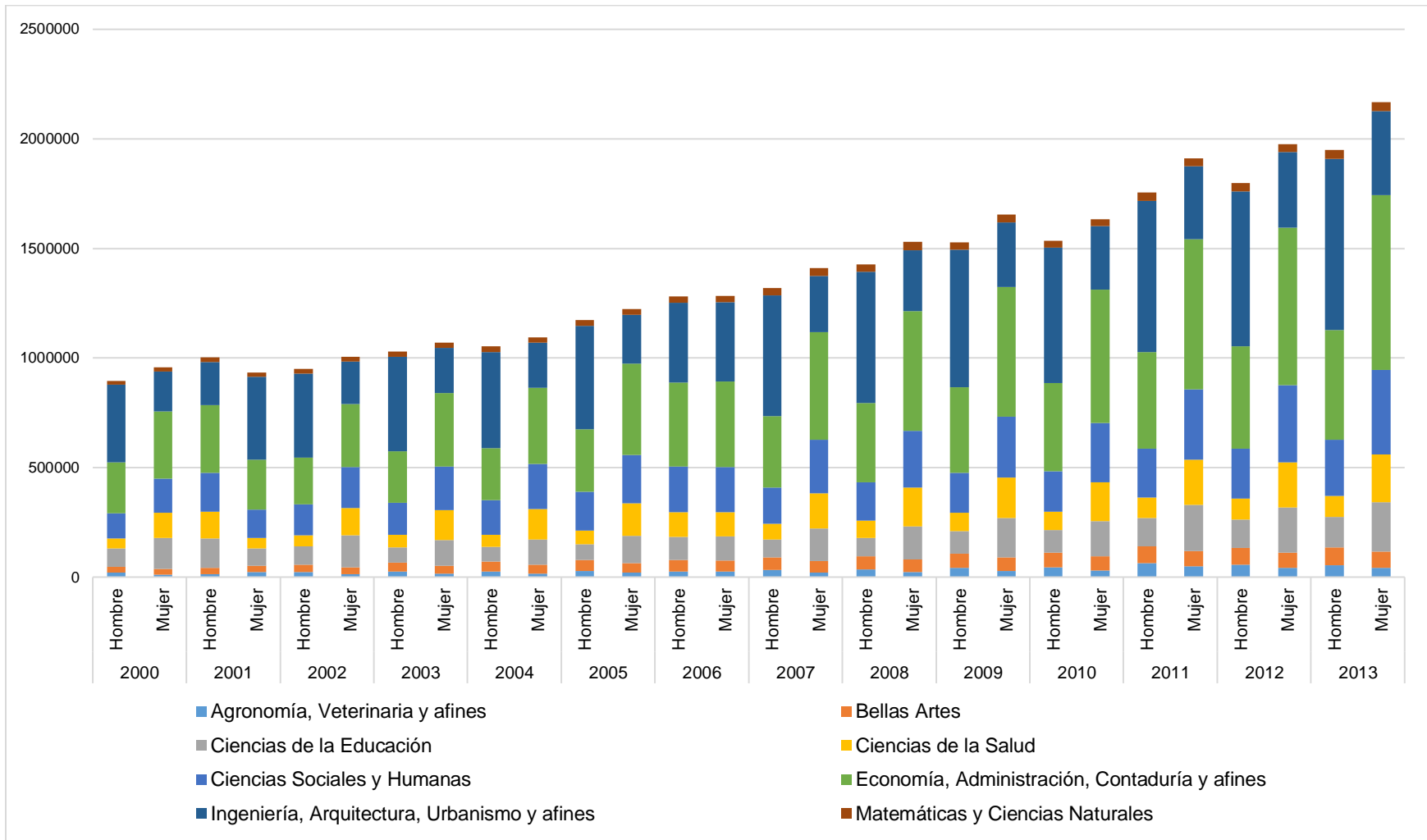
\_\_\_\_\_  
(Nombre y Apellidos)\_\_\_\_\_  
(Nombre y Apellidos)\_\_\_\_\_  
(Firma)  
**Participante**\_\_\_\_\_  
(Firma)  
**Investigadora**

Anexo F Mapa conceptual para el diseño de la guía de entrevista



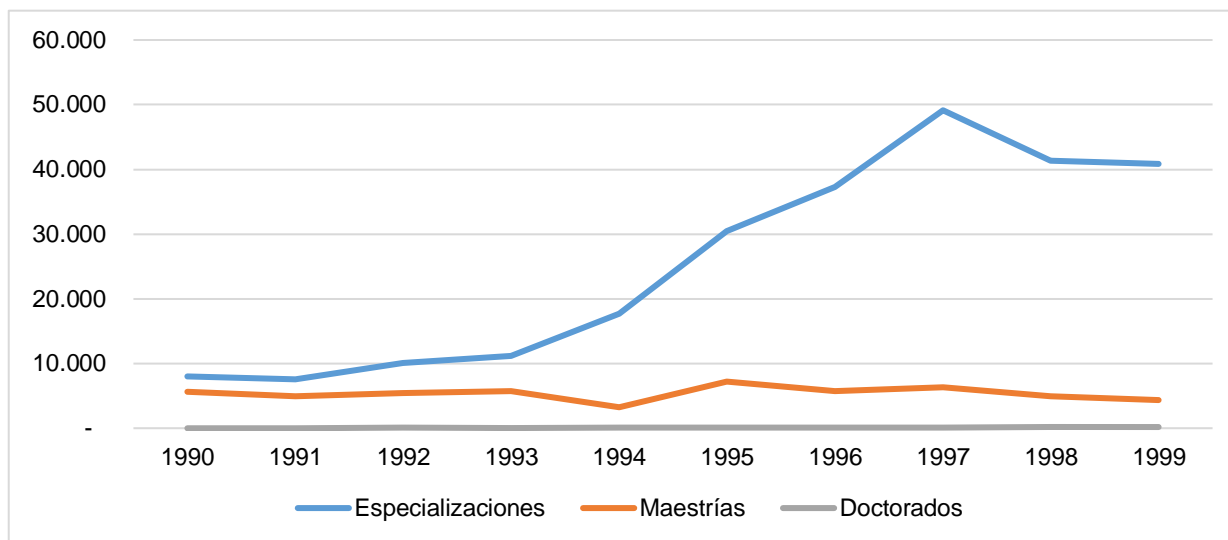
Fuente: Elaboración propia

**Anexo G** Distribución de la matrícula total universitaria por área del conocimiento y sexo en Colombia, 2001-2013



Fuente: SNIES (2016). Elaboración propia.

### Anexo H Número de matriculados en programas de posgrados en Colombia durante el periodo 1990-1999



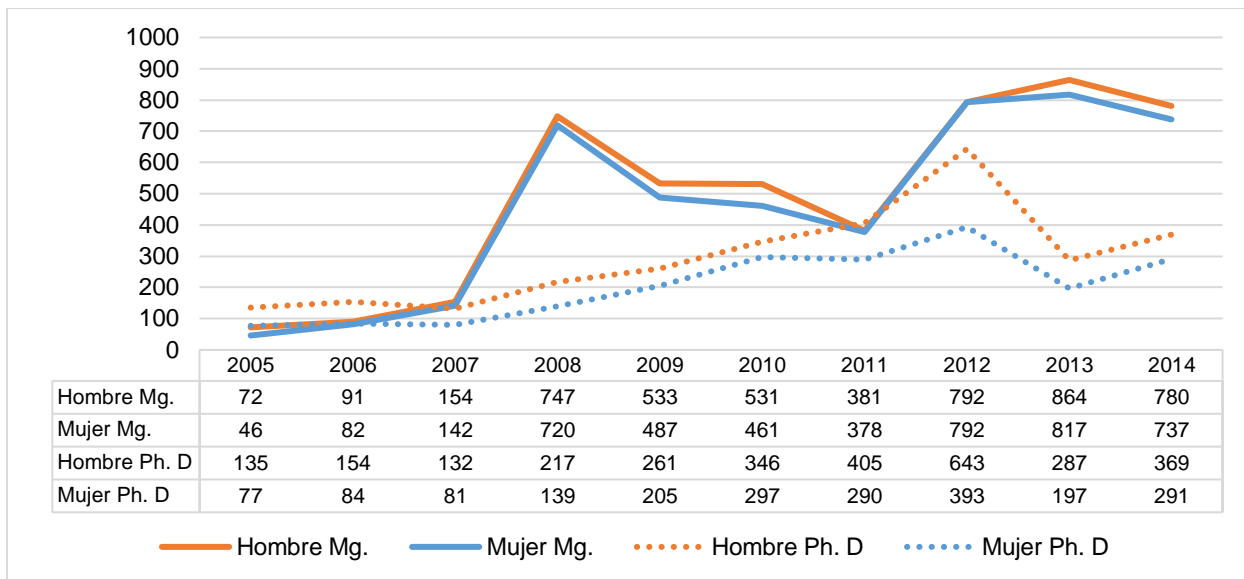
Fuente: Iesalc-Unesco, 2002. Elaboración propia.

### Anexo I Número de becas, créditos y becas-crédito para maestría y doctorado, 2005-2014

Año	Maestría	Doctorado	Total	Total %
2005	304	241	545	2%
2006	279	266	545	2%
2007	445	239	684	3%
2008	1.467	356	1.823	7%
2009	1.031	479	1.510	6%
2010	2.941	731	3.672	15%
2011	3.239	836	4.075	17%
2012	3.826	1.159	4.985	20%
2013	2.130	977	3.107	13%
2014	2.236	1.492	3.728	15%
<b>Total</b>	<b>17.898</b>	<b>6.776</b>	<b>24.674</b>	<b>100%</b>

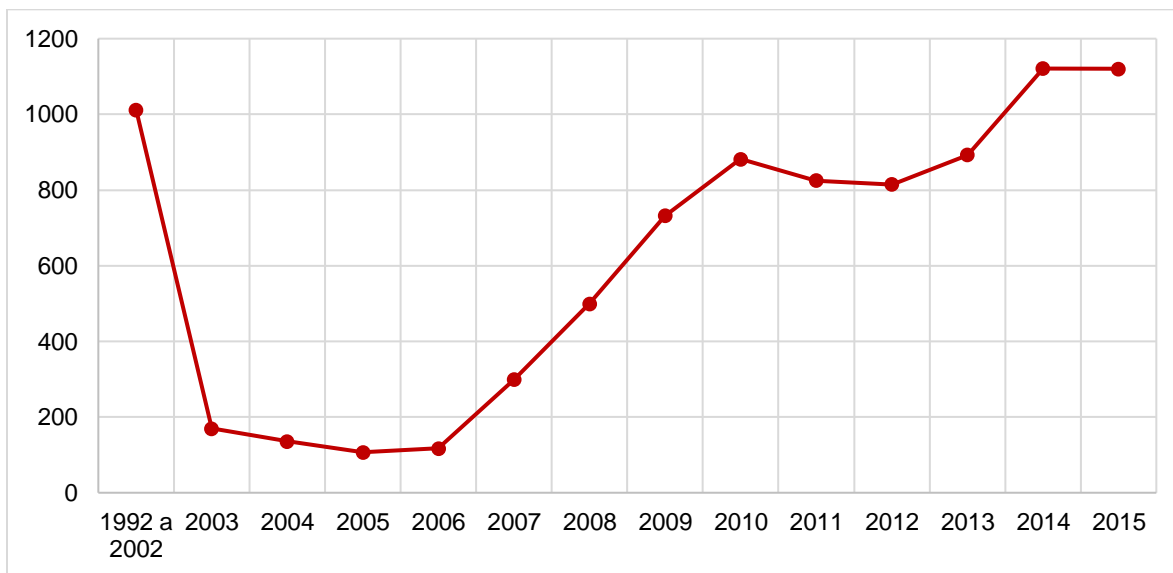
Fuente: OCyT (2015). Nota. Elaboración propia.

**Anexo J** Número de becas, créditos y becas-crédito para maestría y doctorado por sexo, 2005-2014



Fuente: OCyT, 2015. Nota. Elaboración propia. Mg., abrev. Maestría. Incluye datos de: Banco de la República, British Council, Colciencias, Colfuturo, Comisión Fulbright Colombia, Ecopetrol, Fundación Mazda, ICETEX, MAEC-AECID.

**Anexo K** Personas beneficiarias del PCB de Colfuturo durante el periodo 1992-2015



Fuente: Anuario Colfuturo 25 años. Talento para un nuevo país (2016). Elaboración propia.

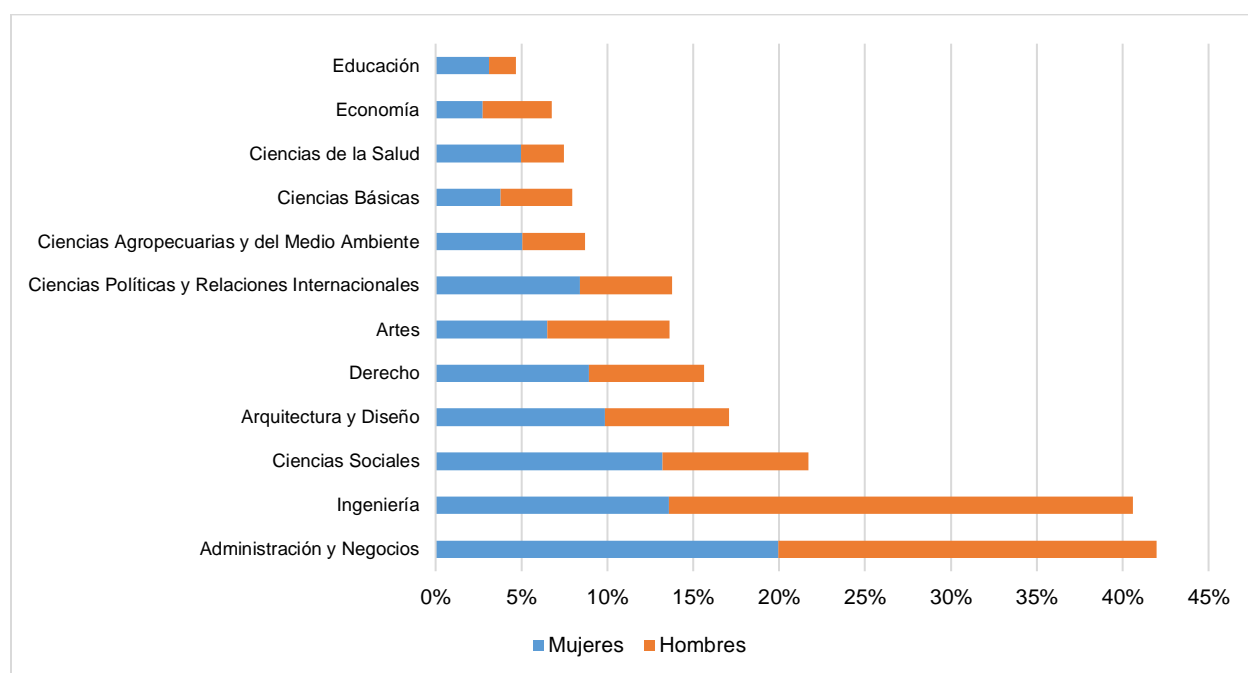


### Anexo L Número de solicitudes al PCB por año de convocatoria y sexo

Año convocatoria	Hombres	Mujeres	Total	Razón hombres por mujeres
2010	990	820	1.810	1.21
2011	1.094	990	2.084	1.11
2012	1.120	1.049	2.169	1.07
2013	1.080	988	2.068	1.09
2014	1.132	1.053	2.185	1.08
<b>Total</b>	<b>5.416</b>	<b>4.900</b>	<b>10.316</b>	<b>1.11</b>

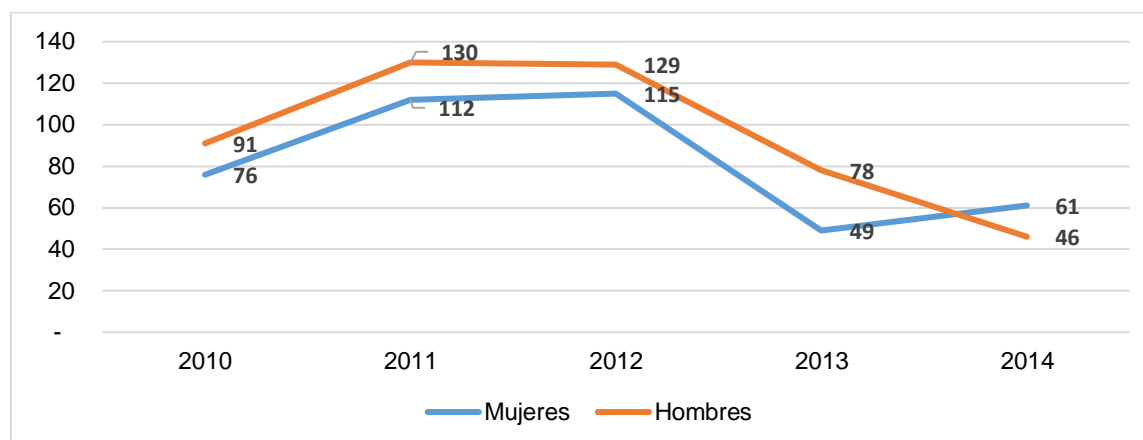
Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

### Anexo M Número de solicitudes al programa crédito-beca por área del conocimiento y sexo



Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

### Anexo N Número de solicitudes rechazadas por sexo



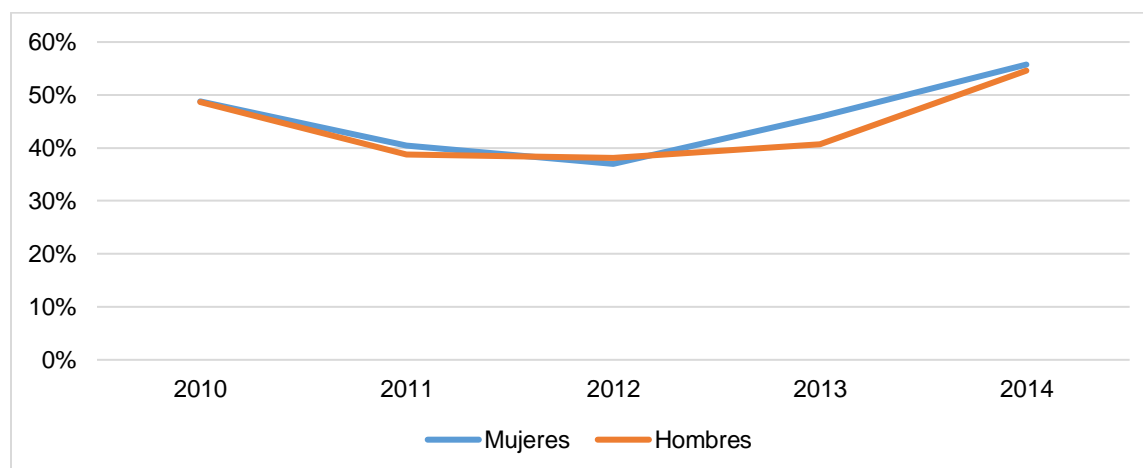
Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

### Anexo O Número de aspirantes y beneficiarios/as del PCB, y tasa de absorción por año de convocatoria y sexo

Año convocatoria	Solicitudes		Beneficiarios/as		Tasa de absorción	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2010	990	820	482	400	49%	49%
2011	1.094	990	424	401	39%	41%
2012	1.120	1.049	427	388	38%	37%
2013	1.080	988	440	453	41%	46%
2014	1.132	1.053	618	587	55%	56%
<b>Total</b>	<b>5.416</b>	<b>4.900</b>	<b>2391</b>	<b>2229</b>	<b>44%</b>	<b>45%</b>

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

### Anexo P Tasa de absorción del PCB por año de convocatoria y sexo



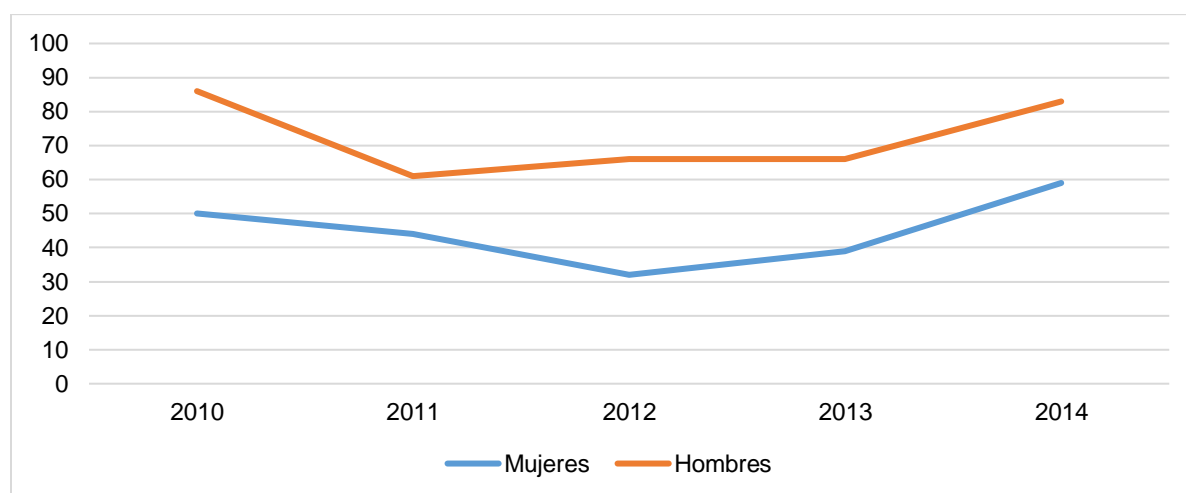
Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

### Anexo Q Número de beneficiarios/as del PCB por año de convocatoria y sexo

Año	Mujeres	Hombres	Total	Razón hombres por mujeres
2010	400	482	882	1,21
2011	401	424	825	1,06
2012	388	427	815	1,10
2013	453	440	893	0,97
2014	587	618	1205	1,05
<b>Total</b>	<b>2229</b>	<b>2391</b>	<b>4620</b>	<b>1,07</b>

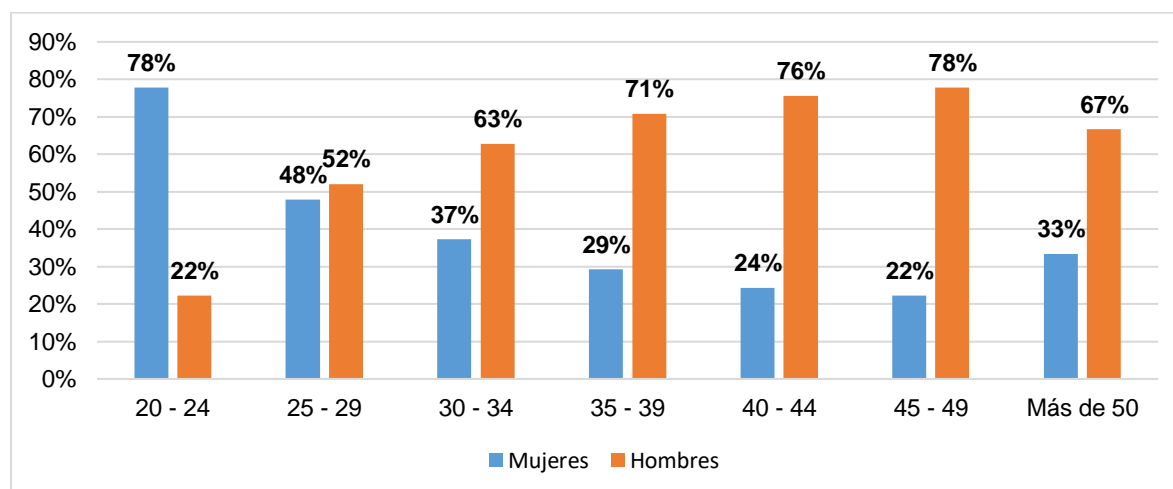
Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

### Anexo R Personas beneficiarias casadas que viajaron con familia por año de convocatoria y sexo (%)



Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

### Anexo S Porcentaje de beneficiarios/as casados que viajaron con familia por rangos de edad y sexo

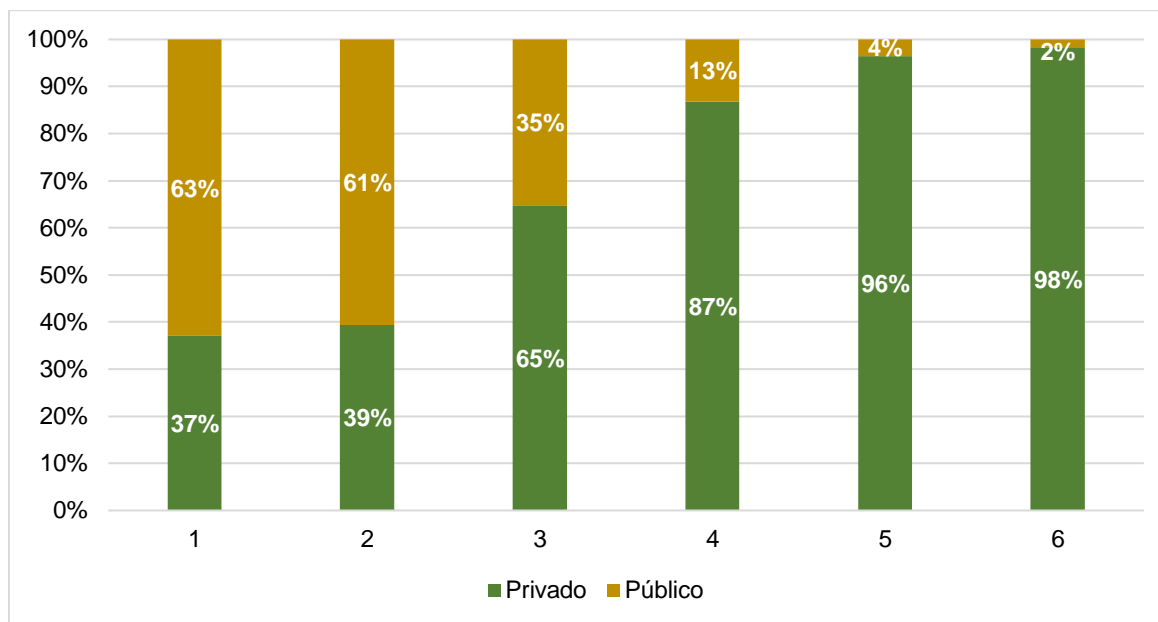


Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Nota. Elaboración propia.

**Anexo T** Personas beneficiarios/as casadas que viajaron o no con familia por rangos de edad

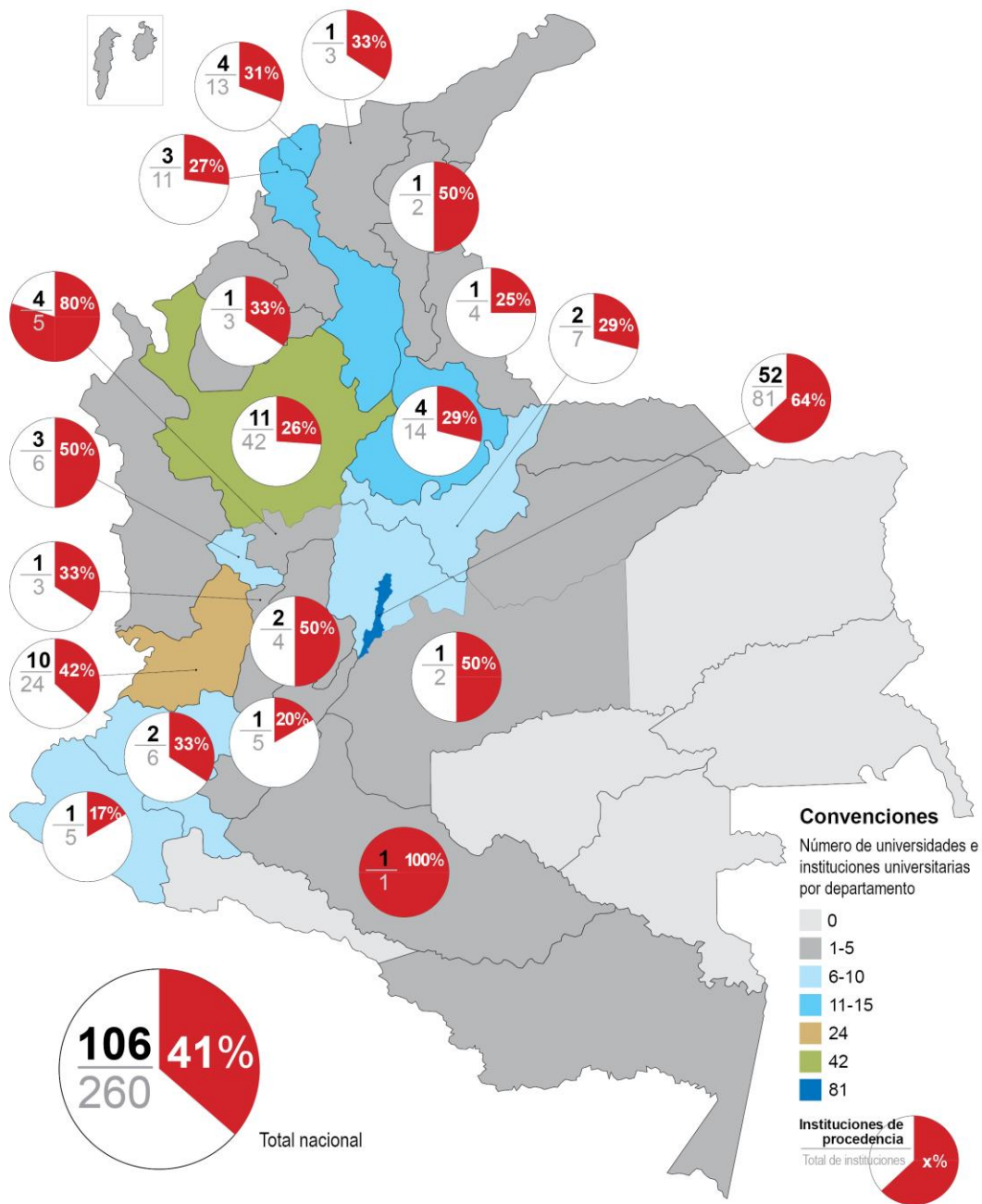
Rango de edad	SI VIAJA CON FAMILIA						NO VIAJA CON FAMILIA					
	Mujer			Hombre			Mujer			Hombre		
	Nº	% vertical	% horizontal	Nº	% vertical	% horizontal	Nº	% vertical	% horizontal	Nº	% vertical	% horizontal
<b>20 - 24</b>	7	3%	15%	2	1%	4%	20	10%	43%	17	9%	37%
<b>25 - 29</b>	83	37%	22%	90	25%	24%	115	60%	31%	85	46%	23%
<b>30 - 34</b>	88	39%	27%	148	41%	45%	37	19%	11%	57	31%	17%
<b>35 - 39</b>	31	14%	22%	75	21%	54%	14	7%	10%	19	10%	14%
<b>40 - 44</b>	10	4%	21%	31	9%	66%	2	1%	4%	4	2%	9%
<b>45 - 49</b>	4	2%	18%	14	4%	64%	3	2%	14%	1	1%	5%
<b>Más de 50</b>	1	0,4%	25%	2	1%	50%	1	1%	25%	0	0%	0%
<b>Total</b>	<b>224</b>	<b>100%</b>	<b>23%</b>	<b>362</b>	<b>100%</b>	<b>38%</b>	<b>192</b>	<b>100%</b>	<b>20%</b>	<b>183</b>	<b>100%</b>	<b>19%</b>

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

**Anexo U** Colegios de egreso de las personas becarias por tipo de institución y estrato, 2010-2014

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

**Anexo V** Número de universidades e instituciones universitarias de procedencia a nivel de pregrado elegidas por los becarios/as, en relación con el total de IES a nivel nacional por departamento y su relación porcentual



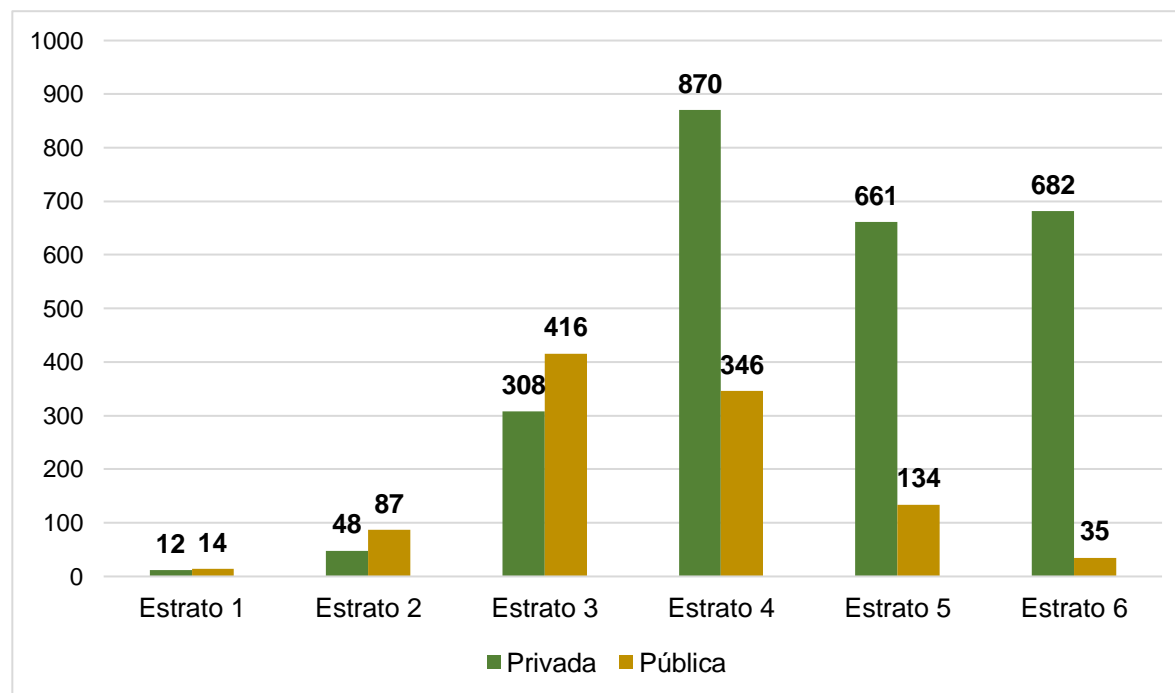
Fuente: SNIES (2016) y Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia. Nota. En el conteo de IES se incluyen las seccionales a nivel nacional.

**Anexo W** Instituciones de educación superior a nivel de pregrado elegidas en Colombia por los becarios/s por tipo y estrato, 2010-2014

Estrato	Tipo de IES							Total general	%
	Privada	%Vertical	%Horizontal	Pública	%Vertical	%Horizontal			
Estrato 1	12	0,5%	46%	14	1%	54%	26	1%	
Estrato 2	48	2%	36%	87	8%	64%	135	4%	
Estrato 3	308	12%	43%	416	40%	57%	724	20%	
Estrato 4	870	34%	72%	346	34%	28%	1216	34%	
Estrato 5	661	26%	83%	134	13%	17%	795	22%	
Estrato 6	682	26%	95%	35	3%	5%	717	20%	
<b>Total general</b>	<b>2581</b>	<b>100%</b>	<b>71%</b>	<b>1032</b>	<b>100%</b>	<b>29%</b>	<b>3613</b>	<b>100%</b>	

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

**Anexo X** Instituciones de educación superior a nivel de pregrado elegidas en Colombia por los becarios/s por tipo y estrato, 2010-2014



Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

**Anexo Y Principales universidades de egreso a nivel de pregrado por área del conocimiento y sexo, 2010-2014**

Áreas del conocimiento/Universidad egreso	Mujeres	Mujeres %	Hombres	Hombres %	Total	Total%
<b>Administración</b>						
Colegio de Estudios Superiores de Administración (Cesa)	16	10%	16	9%	32	9%
Universidad De Los Andes	32	20%	29	17%	61	18%
Universidad Externado De Colombia	39	24%	25	14%	64	19%
<b>Arquitectura</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	45	20%	33	19%	78	20%
Universidad De Los Andes	70	32%	49	28%	119	30%
Universidad Nacional De Colombia	35	16%	32	18%	67	17%
<b>Artes</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	20	22%	18	15%	38	18%
Universidad De Los Andes	27	30%	22	18%	49	23%
Universidad Nacional De Colombia	15	16%	19	15%	34	16%
<b>Ciencias agropecuarias</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	9	35%	8	26%	17	30%
Universidad De La Salle	6	23%	5	16%	11	19%
Universidad Nacional De Colombia	4	15%	6	19%	10	18%
<b>Ciencias básica</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	8	7%	5	5%	13	6%
Universidad De Los Andes	33	28%	33	32%	66	30%
Universidad Nacional De Colombia	36	31%	38	37%	74	34%
<b>Ciencias de la salud</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	19	20%	8	13%	27	17%
Universidad De Los Andes	15	15%	9	14%	24	15%
Universidad Nacional De Colombia	20	21%	10	16%	30	19%
<b>Ciencias políticas</b>						
Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario	24	16%	12	13%	36	15%
Pontificia Universidad Javeriana	21	14%	16	18%	37	16%
Universidad De Los Andes	35	24%	16	18%	51	21%
<b>Ciencias Sociales</b>						



Áreas del conocimiento/Universidad egreso	Mujeres	Mujeres %	Hombres	Hombres %	Total	Total%
Pontificia Universidad Javeriana	73	21%	47	19%	120	20%
Universidad De Los Andes	95	28%	50	20%	145	25%
Universidad Nacional De Colombia	35	10%	44	18%	79	13%
<b>Derecho</b>						
Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario	28	10%	32	15%	60	12%
Pontificia Universidad Javeriana	65	24%	53	24%	118	24%
Universidad De Los Andes	87	32%	67	31%	154	31%
<b>Economía</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	16	9%	12	6%	28	8%
Universidad De Los Andes	72	41%	70	37%	142	39%
Universidad Nacional De Colombia	31	18%	32	17%	63	17%
<b>Educación</b>						
Universidad Del Valle	4	5%	9	13%	13	9%
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	8	10%	7	10%	15	10%
Universidad Nacional De Colombia	14	17%	7	10%	21	14%
Universidad Pedagógica Nacional	6	7%	6	9%	12	8%
<b>Ingeniería</b>						
Pontificia Universidad Javeriana	65	13%	104	12%	169	12%
Universidad De Los Andes	106	21%	189	21%	295	21%
Universidad Nacional De Colombia	69	14%	145	16%	214	15%

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

### Anexo Z Promedio académicos obtenidos a nivel de pregrado por sexo

Promedio de notas	Mujeres	%Vertical	%Horizontal	Hombres	%Vertical	%Horizontal	Total
3.00 - 3.49	17	38%	1%	28	62%	1%	45
3.50 - 3,99	564	48%	25%	622	52%	26%	1186
4.00 - 4.49	1413	48%	63%	1503	52%	63%	2916
4.50 - 5.00	235	50%	11%	238	50%	10%	473
<b>Total</b>	<b>2229</b>	<b>48%</b>	<b>100%</b>	<b>2391</b>	<b>52%</b>	<b>100%</b>	<b>4620</b>

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

### Anexo AA Áreas del conocimiento elegidas a nivel de maestría y de pregrado por sexo, 2010-2014

Área del conocimiento maestría/pregrado	Mujeres	Hombres	Total	%Mujeres	%Hombres	%Total
<b>Administración y Negocios</b>	<b>280</b>	<b>349</b>	<b>629</b>			
<b>Administración y negocios</b>	<b>99</b>	<b>102</b>	<b>201</b>	<b>35%</b>	<b>29%</b>	<b>32%</b>
Arquitectura y diseño	6	4	10	2%	1%	2%
Artes	2	1	3	1%	0%	0%
Ciencias básicas	3	3	6	1%	1%	1%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	15	11	26	5%	3%	4%
Ciencias sociales	8	6	14	3%	2%	2%
Derecho	4	2	6	1%	1%	1%
Economía	43	46	89	15%	13%	14%
Educación	1		1	0%	0%	0%
Ingeniería	99	174	273	35%	50%	43%
<b>Arquitectura y Diseño</b>	<b>206</b>	<b>165</b>	<b>371</b>			
Administración y negocios	1	3	4	0%	2%	1%
<b>Arquitectura y diseño</b>	<b>173</b>	<b>126</b>	<b>299</b>	<b>84%</b>	<b>76%</b>	<b>81%</b>
<b>Artes</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>	<b>1%</b>
Ciencias básicas		1	1	0%	1%	0%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	4	1	5	2%	1%	1%
Ciencias sociales	11	5	16	5%	3%	4%
Derecho	2	2	4	1%	1%	1%
Economía	3	4	7	1%	2%	2%
Ingeniería	8	22	30	4%	13%	8%
<b>Artes</b>	<b>170</b>	<b>195</b>	<b>365</b>			
Administración y negocios	6	2	8	4%	1%	2%
Arquitectura y diseño	18	19	37	11%	10%	10%
<b>Artes</b>	<b>74</b>	<b>112</b>	<b>186</b>	<b>44%</b>	<b>57%</b>	<b>51%</b>

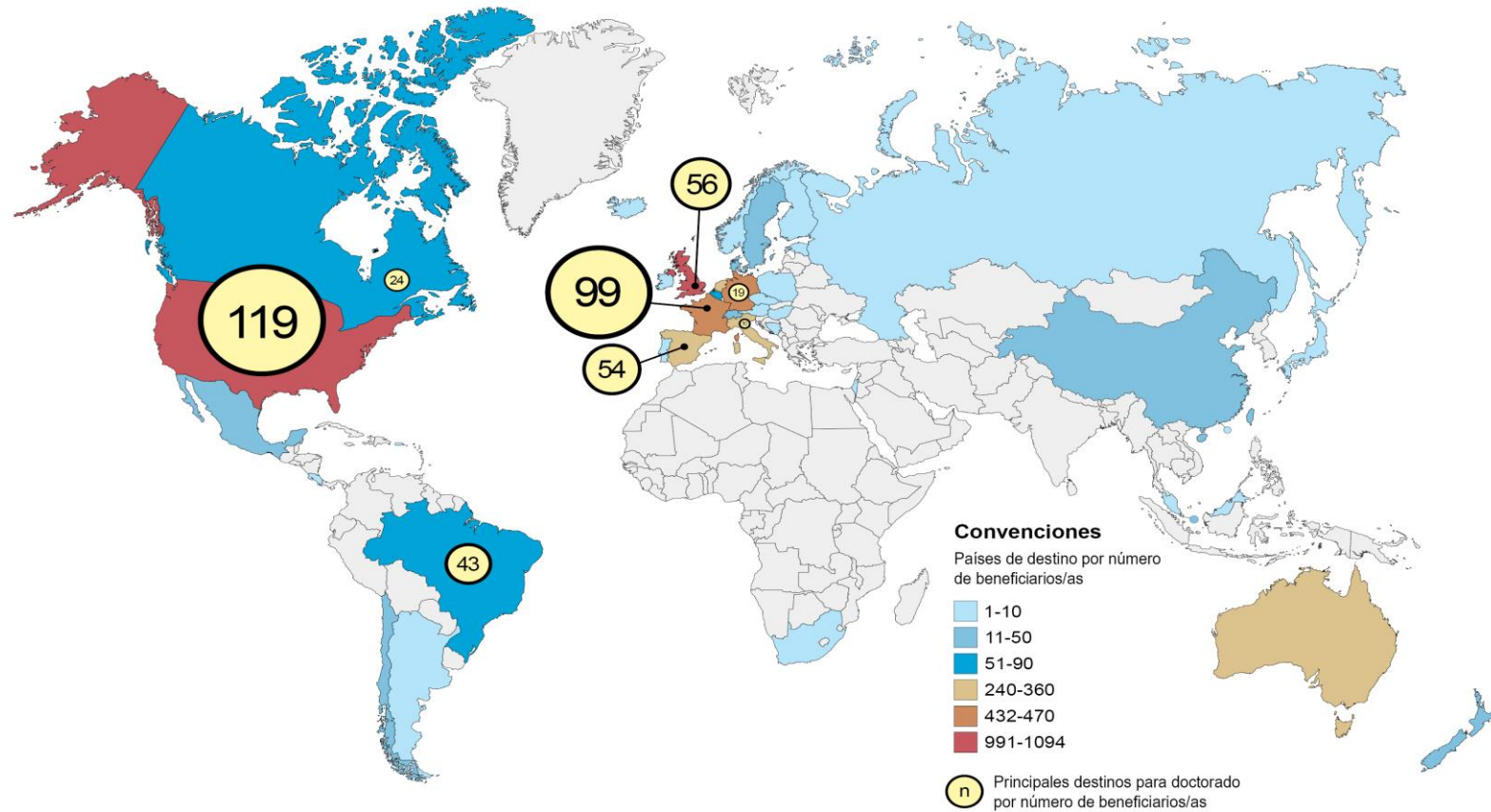
Área del conocimiento maestría/pregrado	Mujeres	Hombres	Total	%Mujeres	%Hombres	%Total
Ciencias agropecuarias y del medio ambiente	1		1	1%	0%	0%
Ciencias de la salud	1		1	1%	0%	0%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	8	2	10	5%	1%	3%
Ciencias sociales	45	41	86	26%	21%	24%
Derecho	1		1	1%	0%	0%
Educación	12	10	22	7%	5%	6%
Ingeniería	4	9	13	2%	5%	4%
<b>Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente</b>	<b>139</b>	<b>85</b>	<b>224</b>			
Administración y negocios	10	8	18	7%	9%	8%
Arquitectura y diseño	2		2	1%	0%	1%
<b>Ciencias agropecuarias y del medio ambiente</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>12%</b>	<b>18%</b>	<b>14%</b>
Ciencias básicas	27	18	45	19%	21%	20%
Ciencias de la salud	10	2	12	7%	2%	5%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	3		3	2%	0%	1%
Ciencias sociales	10	5	15	7%	6%	7%
Derecho	5	1	6	4%	1%	3%
Economía	7	4	11	5%	5%	5%
Educación	2	1	3	1%	1%	1%
Ingeniería	47	31	78	34%	36%	35%
<b>Ciencias Básicas</b>	<b>82</b>	<b>94</b>	<b>176</b>			
<b>Ciencias básicas</b>	<b>46</b>	<b>41</b>	<b>87</b>	<b>56%</b>	<b>44%</b>	<b>49%</b>
Ciencias de la salud	8	7	15	10%	7%	9%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	1		1	1%	0%	1%
Ciencias sociales	11	15	26	13%	16%	15%
Economía	1	2	3	1%	2%	2%
Educación		3	3	0%	3%	2%
Ingeniería	15	26	41	18%	28%	23%
<b>Ciencias de la Salud</b>	<b>92</b>	<b>57</b>	<b>149</b>			
Administración y negocios	1	2	3	1%	4%	2%
Ciencias agropecuarias y del medio ambiente		1	1	0%	2%	1%
Ciencias básicas	6	4	10	7%	7%	7%
<b>Ciencias de la salud</b>	<b>54</b>	<b>36</b>	<b>90</b>	<b>59%</b>	<b>63%</b>	<b>60%</b>
Ciencias sociales	26	11	37	28%	19%	25%
Ingeniería	5	3	8	5%	5%	5%
<b>Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales</b>	<b>196</b>	<b>138</b>	<b>334</b>			
Administración y negocios	17	21	38	9%	15%	11%
Arquitectura y diseño	2	1	3	1%	1%	1%

Área del conocimiento maestría/pregrado	Mujeres	Hombres	Total	%Mujeres	%Hombres	%Total
Ciencias agropecuarias y del medio ambiente	1		1	1%	0%	0%
Ciencias básicas	2	3	5	1%	2%	1%
Ciencias de la salud		3	3	0%	2%	1%
<b>Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales</b>	<b>71</b>	<b>33</b>	<b>104</b>	<b>36%</b>	<b>24%</b>	<b>31%</b>
Ciencias sociales	22	18	40	11%	13%	12%
Derecho	24	21	45	12%	15%	13%
Economía	51	29	80	26%	21%	24%
Educación		1	1	0%	1%	0%
Ingeniería	6	8	14	3%	6%	4%
<b>Ciencias Sociales</b>	<b>229</b>	<b>150</b>	<b>379</b>			
Administración y negocios	9	4	13	3%	1%	3%
Arquitectura y diseño	2	5	7	3%	1%	2%
Artes	3	3	6	2%	1%	2%
Ciencias básicas	1	1	2	1%	0%	1%
Ciencias de la salud	1	2	3	1%	1%	1%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	29	20	49	13%	5%	13%
<b>Ciencias sociales</b>	<b>139</b>	<b>78</b>	<b>217</b>	<b>52%</b>	<b>21%</b>	<b>57%</b>
Derecho	7	7	14	5%	2%	4%
Economía	19	10	29	7%	3%	8%
Educación	13	14	27	9%	4%	7%
Ingeniería	6	6	12	4%	2%	3%
<b>Derecho</b>	<b>233</b>	<b>180</b>	<b>413</b>			
Administración y negocios	4	2	6	2%	1%	1%
Arquitectura y diseño		1	1	0%	1%	0%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	6	6	12	3%	3%	3%
Ciencias sociales	4	6	10	2%	3%	2%
<b>Derecho</b>	<b>215</b>	<b>161</b>	<b>376</b>	<b>92%</b>	<b>89%</b>	<b>91%</b>
Economía	3	3	6	1%	2%	1%
Educación	1		1	0%	0%	0%
Ingeniería		1	1	0%	1%	0%
<b>Economía</b>	<b>56</b>	<b>78</b>	<b>134</b>			
Administración y negocios	8	8	16	14%	10%	12%
Ciencias básicas	3	1	4	5%	1%	3%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	4	5	9	7%	6%	7%
Ciencias sociales	1	4	5	2%	5%	4%
Derecho		1	1	0%	1%	1%
<b>Economía</b>	<b>35</b>	<b>49</b>	<b>84</b>	<b>63%</b>	<b>63%</b>	<b>63%</b>
Ingeniería	5	10	15	9%	13%	11%
<b>Educación</b>	<b>76</b>	<b>41</b>	<b>117</b>			
Administración y negocios	1		1	1%	0%	1%
Arquitectura y diseño	1	1	2	1%	2%	2%

Área del conocimiento maestría/pregrado	Mujeres	Hombres	Total	%Mujeres	%Hombres	%Total
Artes	2		2	3%	0%	2%
Ciencias agropecuarias y del medio ambiente	1	1	2	1%	2%	2%
Ciencias básicas	2		2	3%	0%	2%
Ciencias de la salud	1		1	1%	0%	1%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	1	3	4	1%	7%	3%
Ciencias sociales	25	6	31	33%	15%	26%
Derecho	1		1	1%	0%	1%
Economía	1	3	4	1%	7%	3%
<b>Educación</b>	<b>38</b>	<b>26</b>	<b>64</b>	<b>50%</b>	<b>63%</b>	<b>55%</b>
Ingeniería	2	1	3	3%	2%	3%
<b>Ingeniería</b>	<b>285</b>	<b>567</b>	<b>852</b>			
Administración y negocios	2	11	13	1%	2%	2%
Arquitectura y diseño	6	9	15	2%	2%	2%
Artes		1	1	0%	0%	0%
Ciencias agropecuarias y del medio ambiente		1	1	0%	0%	0%
Ciencias básicas	5	4	9	2%	1%	1%
Ciencias de la salud	2	1	3	1%	0%	0%
Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales		1	1	0%	0%	0%
Ciencias sociales		8	8	0%	1%	1%
Economía	5	5	10	2%	1%	1%
<b>Ingeniería</b>	<b>265</b>	<b>526</b>	<b>791</b>	<b>93%</b>	<b>93%</b>	<b>93%</b>
<b>Total general</b>	<b>2044</b>	<b>2099</b>	<b>4143</b>			

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

### Anexo BB Principales países elegidos para cursar programas de maestría y doctorado, 2010-2014



Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.

**Anexo CC Áreas del conocimiento elegidas a nivel de doctorado por país y sexo. 2010-2014**

Área de estudio/país	Mujeres	% Vertical	% Horizontal	Hombres	% Vertical	% Horizontal	Total	% Vertical
<b>Administración y Negocios</b>	<b>4</b>	<b>2%</b>	<b>44%</b>	<b>5</b>	<b>2%</b>	<b>56%</b>	<b>9</b>	<b>2%</b>
Canadá	1	25%	100%	0	0%	0%	1	11%
Estados Unidos	0	0%	0%	1	20%	100%	1	11%
Francia	2	50%	100%	0	0%	0%	2	22%
Reino Unido	1	25%	20%	4	80%	80%	5	56%
<b>Arquitectura y Diseño</b>	<b>11</b>	<b>6%</b>	<b>52%</b>	<b>10</b>	<b>3%</b>	<b>48%</b>	<b>21</b>	<b>4%</b>
Bélgica	1	9%	100%	0	0%	0%	1	5%
Brasil	2	18%	67%	1	10%	33%	3	14%
España	1	9%	100%	0	0%	0%	1	5%
Estados Unidos	2	18%	33%	4	40%	67%	6	29%
Francia	1	9%	50%	1	10%	50%	2	10%
Italia	2	18%	100%	0	0%	0%	2	10%
Nueva Zelanda	0	0%	0%	1	10%	100%	1	5%
Reino Unido	2	18%	40%	3	30%	60%	5	24%
<b>Artes</b>	<b>8</b>	<b>4%</b>	<b>44%</b>	<b>10</b>	<b>3%</b>	<b>56%</b>	<b>18</b>	<b>4%</b>
Brasil	1	13%	33%	2	20%	67%	3	17%
Canadá	1	13%	100%	0	0%	0%	1	6%
España	2	25%	100%	0	0%	0%	2	11%
Estados Unidos	0	0%	0%	4	40%	100%	4	22%
Finlandia	0	0%	0%	1	10%	100%	1	6%
Francia	3	38%	75%	1	10%	25%	4	22%
Portugal	0	0%	0%	1	10%	100%	1	6%
Reino Unido	1	13%	50%	1	10%	50%	2	11%
<b>Ciencias Agropecuarias y del Medio Ambiente</b>	<b>19</b>	<b>10%</b>	<b>46%</b>	<b>22</b>	<b>8%</b>	<b>54%</b>	<b>41</b>	<b>9%</b>
Alemania	1	5%	100%	0	0%	0%	1	2%
Australia	1	5%	100%	0	0%	0%	1	2%
Brasil	7	37%	32%	15	68%	68%	22	54%
Canadá	0	0%	0%	2	9%	100%	2	5%
China	0	0%	0%	1	5%	100%	1	2%
España	3	16%	60%	2	9%	40%	5	12%
Estados Unidos	4	21%	80%	1	5%	20%	5	12%
Francia	1	5%	50%	1	5%	50%	2	5%
Japón	1	5%	100%	0	0%	0%	1	2%
Reino Unido	1	5%	100%	0	0%	0%	1	2%
<b>Ciencias Básicas</b>	<b>17</b>	<b>9%</b>	<b>34%</b>	<b>33</b>	<b>11%</b>	<b>66%</b>	<b>50</b>	<b>10%</b>
Alemania	3	18%	50%	3	9%	50%	6	12%
Argentina	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
Austria	1	6%	100%	0	0%	0%	1	2%
Brasil	0	0%	0%	3	9%	100%	3	6%
Canadá	1	6%	50%	1	3%	50%	2	4%
Chile	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
España	5	29%	42%	7	21%	58%	12	24%
Estados Unidos	6	35%	40%	9	27%	60%	15	30%

Área de estudio/país	Mujeres	% Vertical	% Horizontal	Hombres	% Vertical	% Horizontal	Total	% Vertical
Francia	0	0%	0%	4	12%	100%	4	8%
Puerto Rico	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
Reino Unido	1	6%	25%	3	9%	75%	4	8%
<b>Ciencias de la Salud</b>	<b>19</b>	<b>10%</b>	<b>63%</b>	<b>11</b>	<b>4%</b>	<b>37%</b>	<b>30</b>	<b>6%</b>
Argentina	1	5%	50%	1	9%	50%	2	7%
Australia	1	5%	100%	0	0%	0%	1	3%
Bélgica	0	0%	0%	1	9%	100%	1	3%
Brasil	2	11%	67%	1	9%	33%	3	10%
Canadá	2	11%	67%	1	9%	33%	3	10%
Chile	0	0%	0%	1	9%	100%	1	3%
España	3	16%	75%	1	9%	25%	4	13%
Estados Unidos	2	11%	67%	1	9%	33%	3	10%
Finlandia	1	5%	100%	0	0%	0%	1	3%
Francia	1	5%	50%	1	9%	50%	2	7%
Holanda	3	16%	100%	0	0%	0%	3	10%
Reino Unido	2	11%	67%	1	9%	33%	3	10%
Suecia	1	5%	33%	2	18%	67%	3	10%
<b>Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales</b>	<b>5</b>	<b>3%</b>	<b>24%</b>	<b>16</b>	<b>5%</b>	<b>76%</b>	<b>21</b>	<b>4%</b>
Bélgica	0	0%	0%	1	6%	100%	1	5%
Canadá	0	0%	0%	2	13%	100%	2	10%
España	0	0%	0%	2	13%	100%	2	10%
Estados Unidos	3	0,6	38%	5	31%	63%	8	38%
Francia	0	0%	0%	2	13%	100%	2	10%
Holanda	0	0%	0%	1	6%	100%	1	5%
Reino Unido	2	0,4	50%	2	13%	50%	4	19%
Suiza	0	0%	0%	1	6%	100%	1	5%
<b>Ciencias Sociales</b>	<b>45</b>	<b>24%</b>	<b>44%</b>	<b>57</b>	<b>20%</b>	<b>56%</b>	<b>102</b>	<b>21%</b>
Alemania	3	7%	38%	5	9%	63%	8	8%
Argentina	0	0%	0%	1	2%	100%	1	1%
Australia	1	2%	50%	1	2%	50%	2	2%
Austria	1	2%	100%	0	0%	0%	1	1%
Brasil	1	2%	33%	2	4%	67%	3	3%
Canadá	1	2%	33%	2	4%	67%	3	3%
Chile	1	2%	100%	0	0%	0%	1	1%
China	0	0%	0%	1	2%	100%	1	1%
España	2	4%	18%	9	16%	82%	11	11%
Estados Unidos	9	20%	45%	11	19%	55%	20	20%
Francia	18	40%	53%	16	28%	47%	34	33%
México	2	4%	100%	0	0%	0%	2	2%
Reino Unido	5	11%	38%	8	14%	62%	13	13%
Suiza	1	2%	50%	1	2%	50%	2	2%
<b>Derecho</b>	<b>10</b>	<b>5%</b>	<b>36%</b>	<b>18</b>	<b>6%</b>	<b>64%</b>	<b>28</b>	<b>6%</b>
Alemania	0	0%	0%	1	6%	100%	1	4%
Canadá	2	20%	100%	0	0%	0%	2	7%
España	1	10%	17%	5	28%	83%	6	21%



Área de estudio/país	Mujeres	% Vertical	% Horizontal	Hombres	% Vertical	% Horizontal	Total	% Vertical
Estados Unidos	0	0%	0%	2	11%	100%	2	7%
Francia	6	60%	60%	4	22%	40%	10	36%
Holanda	0	0%	0%	2	11%	100%	2	7%
Italia	1	10%	33%	2	11%	67%	3	11%
México	0	0%	0%	1	6%	100%	1	4%
Reino Unido	0	0%	0%	1	6%	100%	1	4%
<b>Economía</b>	<b>10</b>	<b>5%</b>	<b>24%</b>	<b>31</b>	<b>11%</b>	<b>76%</b>	<b>41</b>	<b>9%</b>
Alemania	1	10%	100%	0	0%	0%	1	2%
Bélgica	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
Canadá	0	0%	0%	2	6%	100%	2	5%
España	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
Estados Unidos	5	50%	26%	14	45%	74%	19	46%
Francia	2	20%	29%	5	16%	71%	7	17%
Nueva Zelanda	0	0%	0%	1	3%	100%	1	2%
Reino Unido	2	20%	22%	7	23%	78%	9	22%
<b>Educación</b>	<b>16</b>	<b>9%</b>	<b>57%</b>	<b>12</b>	<b>4%</b>	<b>43%</b>	<b>28</b>	<b>6%</b>
Canadá	2	13%	100%	0	0%	0%	2	7%
Dinamarca	0	0%	0%	1	8%	100%	1	4%
España	1	6%	33%	2	17%	67%	3	11%
Estados Unidos	3	19%	38%	5	42%	63%	8	29%
Francia	8	50%	89%	1	8%	11%	9	32%
Nueva Zelanda	1	6%	100%	0	0%	0%	1	4%
Reino Unido	1	6%	25%	3	25%	75%	4	14%
<b>Ingeniería</b>	<b>20</b>	<b>11%</b>	<b>24%</b>	<b>63</b>	<b>22%</b>	<b>76%</b>	<b>83</b>	<b>17%</b>
Alemania	0	0%	0%	2	3%	100%	2	2%
Australia	0	0%	0%	3	5%	100%	3	4%
Bélgica	1	5%	33%	2	3%	67%	3	4%
Brasil	2	10%	33%	4	6%	67%	6	7%
Canadá	1	5%	25%	3	5%	75%	4	5%
Chile	1	5%	100%	0	0%	0%	1	1%
China	0	0%	0%	1	2%	100%	1	1%
España	0	0%	0%	7	11%	100%	7	8%
Estados Unidos	7	35%	25%	21	33%	75%	28	34%
Francia	4	20%	19%	17	27%	81%	21	25%
Italia	1	5%	20%	4	6%	80%	5	6%
Nueva Zelanda	1	5%	100%	0	0%	0%	1	1%
Reino Unido	2	10%	40%	3	5%	60%	5	6%
Suecia	1	5%	100%		0%	0%	1	1%
<b>Total general</b>	<b>185</b>	<b>100%</b>	<b>39%</b>	<b>292</b>	<b>100%</b>	<b>61%</b>	<b>477</b>	<b>100%</b>

Fuente: Bases de datos Colfuturo (2015). Elaboración propia.