

Elementos para la crítica de la política educativa durante la administración de Uribe Vélez^[*]

Jairo Estrada Álvarez^[**]

La política educativa contenida en la “revolución educativa” ha sido presentada ante la opinión pública como un componente clave de la estrategia social del plan de desarrollo de la administración Uribe Vélez, *Hacia un Estado comunitario*. Al promediar el periodo de gobierno, conviene examinar la tendencia de la política educativa, sus configuraciones actuales y algunas de sus perspectivas.

Antecedentes de la “revolución educativa”

Son varios los caminos que se han recorrido durante el último lustro para consolidar un proyecto neoliberal de educación pública. *Primero*, fueron los convenios de desempeño y luego los planes de reorganización del sector educativo, con los que se anunció que los propósitos de reforma neoliberal se sustentaban en el quiebre de la “rigidez” de la relación laboral del magisterio, en la llamada racionalización del recurso docente, la cual, traducida en política, era conducente a una transformación organizacional de las instituciones escolares, a un “mejoramiento” de indicadores cuantitativos (número de estudiantes por profesor, por ejemplo) y a una modificación de la estructura del costo educativo (en principio se trataba de reducir la participación del costo docente y de generar efectos sustitutos que “liberaran” recursos para incrementar la participación de los costos por calidad). Los planes de reorganización se acompañaron de una producción del discurso en favor del aumento de la cobertura, del mejoramiento de la calidad y de la eficiencia. Con ello se trataba de

dotar la política educativa con los correspondientes dispositivos argumentativos para demostrar la conveniencia de adelantar fusiones de instituciones, cierres de jornadas, supresión de asignaturas y eliminación de plazas docentes y administrativas ^[1] .

Segundo, casi de manera simultánea, se emprendieron en cinco departamentos planes piloto de implantación de un “nuevo sistema escolar” ^[2] . Sobre la herencia de los proyectos educativos institucionales de la Ley 115 de 1994, convertidos en muchos casos, por obra y gracia de la estrategia neoliberal, en punta de lanza para un enfoque de la escuela como “empresa educativa”, se inició un programa de profundización de la autonomía y de la democracia escolar, según diseños de agencias supranacionales como el BID y el Banco Mundial. La noción de autonomía, comprendida como posibilidad de construcción propia de proyecto pedagógico en atención a las condiciones histórico-concretas de la escuela, devino perversamente en instrumento de privatización en cuanto por ésta tiende a imponerse una comprensión de capacidad de gerencia propia de recursos, en especial, de recursos financieros. Por esa vía, se busca posicionar la idea de que la escuela, con fundamento en una mayor participación de los integrantes de la comunidad educativa, puede convertirse de manera creciente en escenario cofinanciado o de generación de recursos propios. El proyecto de nuevo sistema escolar se “adoba” con el discurso de la democracia participativa, pues el gobierno escolar y con ello la toma de decisiones sobre los asuntos de la escuela, han de trasladarse a las juntas de padres de familia. Como en cualquier empresa los maestros se convierten ahora en empleados. En este caso, los propósitos de política neoliberal se fundan, igualmente, en la producción del discurso en torno al aumento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia. La “nueva escuela” que ha de surgir de este proyecto podría considerarse como una especie de modelo-tipo a seguir.

Tercero, con la expedición del Acto Legislativo 01 de 2001 ^[3] , que reformó el régimen de competencias y de asignación de recursos emanado de la Constitución de 1991, se produjo la más importante transformación del marco jurídico-institucional de la educación pública, que habría de reforzar la estrategia neoliberal en marcha. En

esta ocasión se puso en evidencia lo que en otras circunstancias no es tan evidente: el estrecho vínculo que existe entre la políticas generales del Estado y la política educativa. En efecto, la segunda ola de reformas neoliberales demandaba proseguir el curso de la desregulación de la economía y de la disciplina fiscal, que impone el llamado Consenso de Washington. La ya crónica crisis fiscal del Estado había provocado la suscripción, en 1999, del acuerdo con el Fondo Monetario Internacional. En él se estableció que, como aspecto esencial para enfrentar la situación crítica de las finanzas públicas, debía adelantarse la reforma al régimen de transferencias. Tal reforma modificó, entre otros, la base de cálculo de los recursos que el gobierno central debe transferir a los entes territoriales. De un modelo de transferencia automática sobre porcentaje fijo de los ingresos corrientes de la nación se pasó a la determinación de una suma fija para un año base (2001) y, de éste en adelante, se establecieron aumentos anuales de las transferencias en proporción igual al índice de precios al consumidor causado en el año inmediatamente anterior, incrementado en unos puntos adicionales. Independientemente de los aspectos técnicos de la fórmula, lo concreto es que con el Acto Legislativo se redujeron los recursos a transferir a los entes territoriales. De esa forma se transformaron las condiciones estructurales de financiación de la educación pública. Al fin y al cabo en diversos estudios gubernamentales, empezando por la Misión de la finanzas Gubernamentales ^[4] y luego en la parte general del Plan Nacional de Desarrollo "Cambio para construir la paz" ^[5], se venía insistiendo en la necesidad de tal reforma con el argumento de que los recursos dispuestos por el Estado para la educación pública eran suficientes sólo que estaban siendo ineficientemente administrados.

El Acto Legislativo 01 de 2001 elevó a norma constitucional, además, un concepto de financiación basado en la demanda, con lo cual se dejó abierta la puerta para que, mediante los correspondientes desarrollos legales, se configurara el marco jurídico-institucional para la organización estratégica de un mercado de la educación pública, abastecido con dineros públicos. La asignación con fundamento en el número de estudiantes atendidos y por atender abre las puertas a la competencia entre las instituciones escolares por los dineros públicos y somete éstas a los avatares propios del ciclo económico. También

en el caso del Acto Legislativo fue notoria la producción del discurso neoliberal en favor del aumento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia.

Cuarto, mediante la expedición de Ley 715 de 2001 y de sus decretos reglamentarios se terminó el proceso de configuración del marco jurídico-institucional de tipo neoliberal para la educación pública. La Ley 715 desarrolló lo preceptuado en el Acto Legislativo 01 de 2001 y fue prolífica en una producción de normatividad que, sobre la base consolidar el concepto de financiación basado en la demanda, acentuó los enfoques neoliberales en dirección a la mercantilización y la privatización de la educación pública. El examen de esa norma permite aseverar que de su aplicación se esperan cuando menos los siguientes resultados ^[6] :

- a) La profundización de un concepto neoliberal de la descentralización.
- b) El traslado a los entes territoriales de más competencias con menos recursos.
- c) El estímulo a un concepto empresarial de institución escolar que propicia la privatización, la autonomía financiera y la privatización.
- d) La distribución de recursos de acuerdo con reglas de mercado.
- e) La creación de condiciones para la acentuación de la competencia entre las instituciones educativas.
- f) El reforzamiento de la subordinación del sector público educativo a los dictámenes de la política macroeconómica
- g) La flexibilización laboral del magisterio

Como en los casos anteriores, la argumentación para sacar adelante la aprobación de la Ley y sus decretos reglamentarios, se basó en el

recurrente discurso sobre el aumento de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia.

Toda la reorganización del sector educativo que trae consigo el nuevo marco jurídico-institucional deberá estar concluida en 2004. En este año, situaciones de transitoriedad tales como procesos de certificación de municipios o de definición de plantas docentes y administrativas, para mencionar algunos ejemplos, deberán haber culminado.

Quinto, dentro de las facultades otorgadas al Presidente por el Congreso de la República se expidió el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002). Con esta normativa se le asestó al magisterio el más fuerte golpe de la historia de las últimas décadas, pues se sentaron de manera definitiva las bases, no sólo para una flexibilización laboral “de acuerdo con la ley”, sino para una desprofesionalización de la carrera docente. Aunque el nuevo estatuto ha sido presentado a la opinión por parte de funcionarios gubernamentales con la noble intención de proveer mejor educación para los niños y niñas del país en tanto provee docentes de mayor calidad, su propósito real es más bien otro: garantizar docentes más baratos en tiempos de guerra y de ajuste fiscal y, sobre todo, más dóciles, abrumados por el temor a la pérdida del trabajo en tiempos de desempleo y subempleo en ascenso^[7].

Configuraciones recientes de la política educativa neoliberal

Una lectura transversal de estos caminos, que pueden considerarse como las piezas del rompecabezas de la política educativa neoliberal, permite una caracterización de las principales configuraciones actuales del proyecto neoliberal en este campo. Tales configuraciones se constituyen en el soporte de la “revolución educativa”.

La implantación del proyecto registra una tendencia en apariencia paradójica: Al tiempo que se avanza aceleradamente hacia la *centralización curricular*, se ha acentuado la *descentralización de la financiación*. Lo primero se encuentra articulado a los procesos de

estandarización curricular y a la definición de las llamadas competencias básicas y ciudadanas, lo cual ocurre con base en prácticas que pueden caracterizarse como autoritarias, en tanto no contemplan formas de participación y de toma de decisiones de la comunidad educativa, especialmente de los maestros, sino son producto de estudios de “expertos pedagogos”, cuyos “resultados” se le imponen a ésta.

La política de estandarización y de definición de competencias, aunque dice contener –según sus gestores criollos- el loable propósito de mejorar la calidad educativa y establecer modalidades de cuantificación de los niveles de calidad con fundamento en unos mínimos a lograr, debe ser examinada desde otra perspectiva: la educación como parte de un proyecto de control social y como componente de una estrategia de sujeción de sus contenidos a las demandas del mercado.

Los evidentes signos de crisis que registra el proyecto neoliberal a escala internacional y las crecientes expresiones sociales, organizadas o no, en su contra alientan, de parte de las clases dominantes, la recurrencia al expediente de la violencia institucionalizada para la imposición y la preservación de sus intereses; también, en la perspectiva del agotamiento de esta posibilidad, la necesidad de activar otros dispositivos del control social. La educación irrumpe como posibilidad de entronización en la sociedad del proyecto político y sociocultural del neoliberalismo. Es el dominio desde la raíz. También, en la perspectiva de una transnacionalización en vertiginoso avance, es el requerimiento por un tipo de sistema educativo y de educación que de cuenta del lugar del país en tal proceso y de las exigencias que impone la competencia: mano de obra que atienda unos mínimos de estándares, también “globalizables”, y sobre todo dócil y barata.

La descentralización de la financiación con fundamento en un esquema de asignación basado en la demanda denota que el horizonte de la educación pública comprende una redefinición de la responsabilidad del Estado (gobierno central) en cuanto éste se limitaría a proveer los recursos –cada vez más escasos en razón de la “crisis fiscal”- y no le interesaría quien los administre, siempre y

cuando se garantice la “eficiente prestación del servicio”. Este sería el escenario de un mercado educativo sostenido principalmente con dineros públicos, a través de operadores públicos y privados, y con una tendencia creciente a la cofinanciación por parte de los entes territoriales, las instituciones escolares y los padres de familia. El nuevo marco jurídico-institucional, ya comentado, ha representado un significativo avance en esa dirección.

De lo anterior se deriva otra consideración. Pese a que se reitere lo contrario, por parte de los estrategas neoliberales, el proyecto es esencialmente *privatizador*. Esta apreciación resulta no sólo de la consolidación del esquema de financiación basado en la demanda, que de por sí abre la compuerta para competencia por los dineros públicos. También de la decisión política del Estado y de gobernantes locales para estimular y propiciar variadas formas de la llamada educación contratada. En este sentido, eventuales aumentos de la oferta educativa o de la cobertura no redundan necesariamente en un fortalecimiento de la educación pública estatal. Más bien pueden asociarse con probables negocios privados de instituciones privadas “sin ánimo de lucro”.

Por otra parte, con fundamento en las “nuevas reglas de juego” provistas por el acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001, prosigue en marcha acelerada la *flexibilización laboral* del magisterio. Se ha expedido normatividad para intensificar la jornada laboral y regular la evaluación (sanción) docente. Se han incrementado los traslados; plazas vacantes no son cubiertas. Se ha modificado el régimen de pensiones, con la perspectiva de que su carácter especial (todavía para un sector importante del magisterio) desaparezca. En suma, se han transformado, con rasgos evidentes de deterioro, las condiciones de trabajo y de remuneración docentes ^[8] .

Estas configuraciones actuales de la política neoliberal se encuentran desarrolladas por la administración Uribe en su proyecto de “revolución educativa”.

La política educativa en el plan de desarrollo de Uribe Vélez

Con el plan de desarrollo de Uribe Vélez se está en presencia de un plan que en lo esencial es contentivo de las políticas neoliberales del Consenso de Washington, esto es, de las políticas que a lo largo de los últimos tres lustros, con diferencia de matices y cambios de énfasis, se han venido implantando sistemáticamente en el país. Se trata de políticas que tienen como propósito principal, por una parte, avanzar hacia una desregulación (o liberalización) de la economía, tendiente a la organización de toda relación social y económica de acuerdo con la lógica que imponen las reglas del mercado. Ello, justamente, con fundamento en el supuesto teórico (e ideológico) que subyace al diseño de la política pública: la superioridad del mercado como forma más racional de asignación y distribución de los recursos en una sociedad. Por la otra, de transitar en dirección a la llamada disciplina o austeridad fiscal, con la cual, más allá de los debates sobre la naturaleza del déficit, se está produciendo una reforma del Estado, que redefine su papel y sus funciones, hacia un Estado creador de nuevos mercados, promotor de la competencia, garante de los derechos patrimoniales, más que de los derechos económicos y sociales, neoregulador, como se señala en algunos enfoques teóricos. Todo ello, acompañado de una política de control inflacionario y de neutralización de eventuales comportamientos volátiles de la tasa de cambio, adelantada por el Banco de la República, con el propósito de proveer condiciones de lo que ha dado en llamarse como la “seguridad macroeconómica”.

Si algo distinto representa *Hacia un Estado comunitario* desde el punto de vista conceptual es la construcción de una relación entre seguridad y democracia a través del término “seguridad democrática”, con el cual –por la vía del discurso político- se busca desvirtuar el carácter autoritario de las políticas de la actual administración. Así mismo, se trata de la construcción de una relación entre seguridad y economía, en la que la primera se constituye en condición de la segunda. De la provisión de seguridad se desataría una especie de círculo virtuoso que comprendería el crecimiento, el empleo y el bienestar general. Esta última consideración resulta importante para comprender el lugar de la educación y de política educativa en el plan de desarrollo.

Aunque el plan de desarrollo señala cuatro objetivos principales, entre de los cuales se encuentra la construcción de equidad social, y dentro de éste se formula la llamada revolución educativa, en realidad, a dos años de la administración Uribe Vélez, el plan de desarrollo parece reducirse –en mayor medida- a la construcción de la “seguridad democrática”. Lo demás, en consonancia con el supuesto teórico, se encuentra supeditado a ésta. Ese es igualmente el caso de la educación.

¿Una “revolución educativa” o el continuismo de la política neoliberal?

Inicialmente resulta conveniente discutir la caracterización de la política educativa de la administración de Álvaro Uribe Vélez como una “revolución”. Este concepto sugiere que se está en presencia de una transformación radical, de un cambio rápido y profundo de las estructuras y las instituciones que han regido el sector educativo del país. Si se juzga por los contenidos y las orientaciones de las políticas de la “revolución educativa”, así como por los programas y proyectos, se puede afirmar –sin duda alguna- que antes que una situación de ruptura radical, lo que se aprecia es una continuación y una profundización de los diseños y de las ejecutorias de política educativa del último lustro. La “revolución educativa” adopta y acentúa la tendencia a la mercantilización y a la privatización, que de manera esencial ha caracterizado los procesos de reforma educativa del último período, especialmente durante la administración Pastrana. La “revolución educativa” da cuenta de la decisión política del Estado por proseguir la construcción de un “mercado local de productos educativos”, abastecido fundamentalmente con dineros públicos, el cual –en consonancia con las tendencias del capitalismo transnacionalizado- ha de articularse con el proyecto de formación de un mercado mundial de la educación.

Desde esa perspectiva, la política educativa de la administración Uribe Vélez puede ser definida más bien como una *contrarrevolución educativa*. Aunque a primera vista el término pareciera inadecuado, por cuanto en Colombia jamás se ha presentado la situación de una “revolución educativa”, que fuera objeto actualmente de una política

de desestabilización o de ruptura en su contra, aquí se utiliza, por un lado, para resaltar que se trata de una política de derechas, neoconservadora, parte integral del proyecto neoliberal de constitución política del mercado total. El carácter de contrarrevolución resulta de su propósito último por subsumir la educación pública a la lógica mercantil capitalista y organizarla como otro negocio rentable. Del otro, para indicar que el uso del término "revolución educativa" es meramente demagógico y hace parte de la producción de un discurso con el que se busca ocultar el contenido retrógrado y antisocial de la política del "Estado comunitario".

Como se aprecia, a una caracterización ideológico política, la "revolución educativa", se le ha opuesto otra, la "contrarrevolución educativa". Aquí se trata de mostrar sin temores, que nos hallamos en otro campo de la confrontación social y de la lucha de clases, escenificado en este caso en el plano intelectual.

Más allá de este debate ideológico, cabe la pregunta por la naturaleza y los alcances de la "revolución educativa" como política. En ese aspecto, además de controvertir el término "revolución", algunos autores señalan que se está frente a una visión determinista económica, "una reedición de esa mirada administrativista y economicista de la educación, cuyo principal propósito es demostrar que el gran problema de la educación es de administración y de gestión" [9]. Socolpe señala con agudeza que no sólo no es revolución, "tampoco es educativa; su tono es claramente economicista (ni la pedagogía ni tan siquiera "lo pedagógico" merecen ser nombrados al menos una vez en dicho plan [el PND]) [10]".

Esta valoración global de una política educativa circunscrita y sujeta a las definiciones económicas, adquiera mayor fuerza con la tesis de la *financiarización de la educación* [11]. Con ésta se quiere mostrar, que las definiciones esenciales sobre la orientación y los contenidos fundamentales de la política educativa se encuentran subordinados al problema del endeudamiento público y su creciente servicio, el cual genera una transferencia ascendente de recursos del presupuesto hacia los circuitos privados del capital dinero. De paso, se pone en evidencia que los diseños de política no ocurren en el espacio nacional estatal,

sino en las instituciones de regulación supranacional, el FMI y el Banco Mundial, especialmente.

La experiencia colombiana parece ser suficientemente ilustrativa en ese aspecto. En la trasescena de la tendencia a la privatización y la mercantilización se encuentra la cuestión de la “eficiencia” del gasto educativo. En nombre de ésta, se ha emprendido una profunda reforma estructural de tipo neoliberal, que ha tenido como eje la flexibilización y la restricción del presupuesto educativo, según se mostró en el capítulo dos, en el marco de una política general de “ajuste fiscal”, cuyo fin último –aunque se diga lo contrario- es el pago del servicio de la deuda. A ello, como se verá más adelante, se le adiciona el costo creciente de la intensificación de la guerra contrainsurgente.

Esta caracterización inicial de la “revolución educativa” adquiere mayor significado cuando se considera el concepto de educación, que subyace al diseño de la política. En un curiosa síntesis de neoliberalismo y ciertas concepciones liberales (¿sociales?) hoy en boga, la educación es vista en una doble dimensión. Por una parte, atada a la tendencia del mercado, esto es, a las demandas o requerimientos que éste impone; por la otra, como un bien meritorio que los individuos deben poseer para desarrollar su capacidad humana y desempeñarse socialmente ^[12] .

Un enfoque de ese alcance, permite concebir un tipo de educación que haga énfasis en las dotaciones iniciales que debe poseer un individuo para ingresar al mercado ^[13] , esto es, sus habilidades y destrezas, al tiempo que sitúa el propósito de la política en términos de justicia y equidad, de unas condiciones de acceso que contribuyan a superar las situaciones desiguales. Traducido ello en lineamientos de política, como en la “revolución educativa”, significa aumentar la cobertura y mejorar la calidad, en cuanto dotación con unas determinadas competencias básicas y ciudadanas. Dado que la falta de educación explicaría la situación de inequidad y pobreza, tendría plena justificación una política que focalizase los esfuerzos y los recursos dentro de los mas pobres de los pobres, estos es, lo que en la experiencia colombiana se conoce como la *sisbenización* de la política pública.

Si bien es cierto que la falta de educación se constituye en un factor de inequidad en la sociedad, en este punto debe señalarse que lo que explica de manera esencial la inequidad o la persistencia de la desigualdad o la pobreza son las relaciones sociales basadas en la concentración y la centralización de la propiedad, la riqueza y el ingreso. Aunque es deseable para una sociedad mejorar sus niveles educativos, ello resulta un propósito insuficiente cuando no se acompaña de una transformación sustancial en las relaciones de propiedad. En realidad, son éstas relaciones las que se constituyen en factor explicativo de la inequidad, la desigualdad y la pobreza y en la exclusión de importantes sectores sociales de una educación pública universal, gratuita y con calidad. Lo contrario es otorgarle a la educación una capacidad de transformación de la situación social del individuo, que no tiene ni puede tener. La crisis capitalista muestra con recurrencia sociedades con altos niveles educativos, pero empobrecidas. El reciente caso argentino es, por ejemplo, suficientemente ilustrativo.

El concepto de educación que posee la “revolución educativa” se inscribe dentro de las teorías de la pobreza que hoy promueve y difunde el Banco Mundial en los países de la periferia capitalista. En términos políticos ello significa desligar la situación de pobreza del modo de producción y mostrar que no es éste el que en primera instancia la determina. La política educativa deviene, en ese sentido, en discurso demagógico contra la inequidad y la desigualdad.

Este entendimiento de la educación en la “revolución educativa” (economicista y de mercado), lleva a que nos hallemos en presencia de un diagnóstico muy pobre sobre la situación de la educación en Colombia y de un diseño de política, concebido igualmente como respuesta a esa visión estrecha. Por ello, una y otra cosa se circunscriben a *la cobertura, la calidad y la eficiencia*, una especie de “santísima trinidad” de la política educativa. Con razón señala Socolpe que “la educación de los colombianos, ese complejo proceso de acercamiento a los saberes, de construcción de subjetividades, de construcción de relaciones sociales, es visto sólo desde la restringida perspectiva de la eficiencia, la gestión, la evaluación y el seguimiento de programas, todo ello con fundamento

en una reducida información del “sector” convertida en cifras y procesada estadísticamente(...). De paso, se hecha por la borda el conocimiento pedagógico construido en el país en la últimas décadas y se desconocen otras perspectivas y posibilidades para comprender más y mejor la educación, la escuela y el maestro” [14] .

Ese estrecho enfoque es útil, no obstante, para develar “lo invisible” de una política en la que el manejo de la educación se muestra en manos del país, cuando “con sólo algunas pocas variantes, se formula una misma línea estratégica y una misma “vulgata” [15] , que se aplican poco a poco, en la mayoría de los países, con los mismos argumentos, los mismos esquemas de pensamiento, las mismas “evidencias”, y esto con la participación activa de los gobiernos nacionales” [16] . Con la “revolución educativa” no se está pues frente a una política que responde a la lógica de lo nacional estatal. Sus lineamientos y orientaciones se encuentran perfectamente inscritos dentro de un concepto de política del orden transnacional, aunque no se revele como tal.

Masificación de la cobertura y deterioro de la calidad

La política de cobertura de la revolución educativa se soporta en una profundización de la estrategia neoliberal para la educación pública. De una parte, se trata de cerrar el ciclo de reformas mediante la aplicación plena de la normatividad y la consecuente precarización del trabajo docente. Según se reconoce en la revolución educativa, al realizar el diagnóstico del sector educativo, algunos de los logros en materia de cobertura se han hecho en detrimento de la calidad [17] . El gobierno de Uribe Vélez no será la excepción. El afán de resultados en materia de cobertura, si bien mostrará –con alta probabilidad resultados favorables- afectará sensiblemente las condiciones de la educación pública en el país. En escrito reciente, Francisco Cajiao, señala al comentar un trabajo de la Fundación Restrepo Barco, que según “los datos que arroja este estudio, las políticas del cuatrienio anterior fueron completamente inútiles, si es que no fueron perjudiciales” y que esta situación continuará (como lo pretende la

“revolución educativa”) “si se insiste en aumentar cada vez más el número de niños por aula, dispersar la gestión de las instituciones con directores a distancia y otras decisiones que en papel suman bien pero que en la cotidianidad de las escuelas no mejoran nada” [18] .

Y de eso se trata justamente cuando el aumento de cobertura se basa en la reorganización institucional y en el uso “más eficiente” de los recursos, esto es, en la aplicación a fondo de la Ley 715 de 2001. La fijación del parámetro “número de estudiantes por profesor” en 22 para las áreas rurales y 32 para las áreas urbanas ha traído como consecuencia resultados favorables en los registros de cobertura (según el Ministerio de Educación ésta se incrementó en cerca de 480.000 nuevos cupos); al mismo tiempo, no obstante, ha servido de argumento para el cierre o la “integración” de instituciones escolares y para el traslado de maestros. Con razón señala el CEID que “este promedio en las zonas rurales obliga a los estudiantes a la deserción, al desplazamiento a largas distancias o al cierre de las escuelas, y por lo tanto a la reducción del número de maestros o traslados. En las zonas urbanas genera hacinamiento, falta de aulas o asignación de cupos en lugares muy distantes del lugar de residencia. El caso de Bogotá, con cursos por encima de 45 estudiantes, es un factor negativo para el desarrollo de un proceso educativo con calidad” [19] .

Las cifras del Ministerio de Educación sobre los resultados de la “reorganización” del sector educativo son suficientemente elocuentes. Mientras en el 2001 había cerca de 53.000 colegios oficiales, con la integración quedaron 32.000” [20] . ¡En dos años se han cerrado en Colombia más de 20.000 colegios oficiales! Por ello, no es casual la situación, por ejemplo del INEM de Pereira. En esta institución entraron en 2003, 1.100 estudiantes más al colegio, “pero al no contar con recursos adicionales sus nuevos alumnos están teniendo que tomar las clases sentados en el suelo” [21] .

La política de cobertura de la revolución educativa conduce a la paradoja de más cupos con menos instituciones escolares públicas. Lo cual debe considerarse como un indicador de debilitamiento estratégico de la oferta educativa.

Tal debilitamiento se refuerza, además, con el hecho de que la disposición de nuevos recursos (provenientes del referendo) no se orienta al fortalecimiento del sector público sino a la promoción de un nuevo mercado para el sector privado, financiado -eso sí- con dineros públicos. La “revolución educativa” estimula, en ese aspecto, un concepto de educación como negocio a la caza de los recursos dispuestos para financiar los subsidios a la demanda y la contratación de cupos, que según las metas establecidas, como se apreció en el capítulo tercero, deben alcanzar 640.000 nuevos cupos ^[22] .

La política de estimular un mercado de la educación con dineros públicos ha alcanzado en Bogotá los mayores refinamientos con el ejemplo de los colegios en concesión. El gobierno local construye y lo dota el colegio con infraestructura moderna, luego lo entrega en concesión y paga a sus administradores por estudiante efectivamente atendido. Esa práctica, pese a que se presenta como una actividad altruista por parte del colegio que apadrina, y sirve para que los “niños bien” conozcan a los niños pobres de las zonas marginales de la ciudad, en el fondo representa una forma de subsidio a la educación privada y una modalidad para posicionar la producción de discurso en favor de esta educación. Llama la atención que, ante la perspectiva de que todo nuevo colegio sea entregado en concesión y las concesiones se masifiquen, rectores de colegios privados alerten sobre la responsabilidad del Estado en la educación. Juan Carlos Bayona, rector del Gimnasio Moderno de Bogotá señala que “una profusión muy grande de colegios en concesión, correría el riesgo de no poder hacer los seguimientos correspondientes por parte de la Secretaría de Educación y quizás diluiría las responsabilidades del Estado en un asunto, que como la educación, es inendosable”.

Este asunto cobra importancia si se tiene en cuenta que una ciudad como Bogotá deberá atender los requerimientos por 378.489 nuevos cupos en los próximos 10 años, según el estudio “Marco de gasto de mediano plazo”, que formula dos escenarios sugestivos respecto de lo que pueden ser tendencias futuras de política educativa para lograr la meta señalada. Uno de construcción de nuevos colegios, que podrían terminar siendo nuevas concesiones. Otro, de otorgamiento de subsidios a la educación privada. “En el primero, el énfasis se haría en la construcción de colegios como estrategia para alcanzar la cobertura

propuesta. En diez años, Bogotá debería pasar de 386 colegios oficiales a 615, como quien dice, se necesitarían 23 colegios nuevos en promedio por años (cada plantel cuesta alrededor de siete mil millones de pesos). En este escenario, los recursos para atención educativa pasarían de 1 billón 131 mil millones (que es lo que se requiere hoy en día) a un billón 753 mil millones (para el 20013). El segundo escenario plantea que la solución se encuentra en los subsidios en colegios privados, pero recalca que habría que darles incentivos a estas instituciones para que ubiquen colegios en zonas marginales, que es donde se concentra el déficit de cupos. Para cumplir con este escenario se necesita aumentar el gasto de 1 billón sesenta y siete mil millones a 1 billón 457 mil millones [23]. Si se considera que los colegios del primer escenario pueden ser entregados en concesión, en ambos casos, a través de modalidades distintas, estaríamos en presencia de un reforzamiento de las tendencias de privatización de la educación pública.

Ahora bien, la política de aumento de cobertura si bien puede mostrar resultados favorables en el inmediato plazo, se constituye en demagógica si no se acompaña de medidas para incrementar la tasa de retención escolar [24]. Los resultados de la administración Pastrana son contundentes en ese aspecto. En estudios realizados sobre la política educativa de ese gobierno, se ha mostrado que "mientras la política de racionalización generó cerca de 600.000 cupos al año, en ese mismo período desertaron de la escuela 650.000 niños, en el mejor de los casos. Es decir, que lo hecho no sirvió y, en cambio, es posible que la reorganización haya contribuido a acelerar el abandono escolar" [25].

Durante la administración Uribe tal tendencia sigue y probablemente se acentuará: "Cuando se tiran pedruscos desde un barranco no se sabe en qué cabeza caen. Ahora –señala Cajiao- ocurre lo mismo en muchas partes por la fusión de instituciones, el promedio forzado de alumnos por maestro, los traslados, los despidos y la cacería de niños para asegurar la existencia de las escuelas". Estas medidas "no sólo no producen los resultados esperados, sino que son muy costosas y generan un malestar generalizado que afecta notoriamente la calidad y el clima escolar. Esto contribuye, a su vez, a reducir el interés por

permanecer en la escuela porque a los problemas económicos de las familias y las situaciones de violencia y desplazamiento se añade la desmotivación y el ambiente perpetuo de inestabilidad de quienes deben estar día a día con los niños" [26] .

En suma, poco se debe esperar en materia de cobertura educativa de un proyecto político que –por sus contenidos y orientaciones- acentuará las difíciles condiciones económicas de la población y agudizará el fenómeno de la violencia y el desplazamiento, es decir, que deteriorará las condiciones estructurales que de manera esencial estimulan la deserción escolar en Colombia, al tiempo que profundizará la estrategia de reorganización neoliberal del sector educativo, con sus negativos impactos sobre el "clima escolar".

El planteamiento del director de la UNESCO, Juan Carlos Tedesco, es suficientemente ilustrativo para lo que aquí se quiere formular: "Las políticas actuales se están agotando. Chile, por ejemplo, es modelo de cobertura, tiene programas de mejoramiento para la escuela y aún así la brecha entre pobres y ricos cada vez es más grande. ¿Qué le hace falta? Políticas de empleo, vivienda y salud, y no depender sólo de la política educativa". No basta con dar un cupo en la escuela. "No se le puede pedir a la educación que resuelva los problemas de un modelo económico excluyente, se necesitan programas sociales de empleo, vivienda, salud y nutrición que acaben con la brecha que hay entre ricos y pobres porque América Latina es la región más inequitativa del planeta [27] ".

La calidad: entre la estandarización y la evaluación

Como ya se señaló, la "revolución educativa" ha formulado el propósito de mejoramiento de la calidad de la educación básica y media. Aunque en sentido estricto no se conoce, en la perspectiva de la política educativa neoliberal criolla, una definición de lo que se entiende por calidad y ésta se ha convertido en un terminacho manido, que se utiliza sobre todo para justificar algunos lineamientos de política educativa, entre tanto es evidente que se ha consolidado

una noción de la calidad vista de la evaluación. Socolpe señala que la revolución educativa contiene “una concepción de calidad centrada en la evaluación masiva y la estandarización” [28] . En ese aspecto coincide con Rodríguez, para quien “la evaluación continúa siendo la gran estrategia de la política oficial para atacar los problemas de calidad” [29] .

Con fundamento en el establecimiento de unos estándares curriculares, que suponen un enfoque de la educación como proceso de producción que puede ser normatizado [30] , en el sentido de la fijación de “normas técnicas”, se procede a la definición de unas competencias, entendidas como habilidades y destrezas, que debe poseer todo estudiante. Calidad en la educación, desde esa perspectiva, significa garantía de dotación con las competencias necesarias para trabajar y vivir en sociedad. Las competencias son básicas y ciudadanas; en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. La medida de esas competencias la dan las evaluaciones, las “pruebas objetivas”, que en la “revolución educativa” son pruebas censales. De los resultados que éstas arrojen se derivan consecuencias para el diseño de “planes de mejoramiento” en las instituciones educativas, pero también para la evaluación del desempeño de los maestros y de los directivos docentes.

De lo anterior se derivan varios problemas que están hoy en el centro de la discusión sobre la política educativa. La primero hace referencia al significado y los alcances de la definición de estándares curriculares. Como bien lo señala Vasco, “los estándares buscan uniformidad. Al que no le guste la uniformidad, no le gustan los estándares” [31] . Al basarse en la homogenización, la definición de estándares es vista como una doble amenaza: para las posibilidades de proyectos pedagógicos contruidos desde la escuela, con el concurso de la comunidad educativa, y para las posibilidades de una educación que de cuenta de nuestra diversidad étnica y cultural. Desde esa perspectiva, la estandarización representa el fin de la autonomía escolar, pues le impone a las instituciones educativas unas condiciones marco que predetermina su quehacer.

Pero más allá de ello, una preocupación central está hoy en la

definición de estándares en el contexto de construcción de un proyecto de Estado burocrático autoritario. Una “expertocracia”, contratista del Estado, parece estar tomando las decisiones en este campo, a espaldas de la comunidad educativa [32]. El autoritarismo se entroniza de esa forma en definiciones de política educativa de la mayor trascendencia, “el saber (es) despojado de su objeto formativo; la pedagogía, reducida cada vez más a una relación instruccionalista y homogenizador hacia un currículo único, cuya meta es responder a cierto tipo de visiones como la educación por competencias y la enseñanza según “Normas Técnicas Curriculares” [33] ”.

En una perspectiva de análisis de la educación como instrumento de control social, la estandarización que pretende la “revolución educativa” se torna aún más inquietante.

Ahora bien, si las evaluaciones censales se realizan con base en los currículos estandarizados, surge la pregunta por el tipo de información que producen las pruebas y por las decisiones a que conducen sus resultados. Para Socolpe, “la apuesta por las pruebas objetivas nos ubica en una política educativa de vieja data y también en una forma de conocimiento que redime la verdad, lo unilateral, lo universal, los dogmas a nombre de la ciencia, el paradigma psicométrico, el tecnicismo (...) [34]. La revolución educativa “no le apuesta a la producción de información diversa sobre la escuela, las prácticas pedagógicas, los sujetos implicados en el acontecimiento pedagógico y los respectivos contextos en que tales relaciones y prácticas cobran vida y sentido” [35].

En ese terreno, se genera una “cultura de la evaluación”, en la que la preparación para el examen de competencias se constituye en lo central del quehacer de la escuela. Por esa vía se avanza hacia su desnaturalización. La anulación de más 100.000 pruebas por presunto fraude académico en las pruebas censales realizadas recientemente (en 2003), es un indicador de lo que ya está pasando. Rectores, maestros y estudiantes, al parecer, todos a una, hicieron los exámenes para garantizar una buena nota. Ésta es útil para la evaluación del directivo docente y del maestro y facilita el acceso a

recursos adicionales para la institución escolar por calidad. A lo anterior se suma “el peligro de que las áreas que no van a tener estándares ni van a ser evaluadas por las pruebas censales y de Estado, como la educación artística, la educación ética y moral, la educación religiosa, la educación en tecnología y la educación física, desaparezcan de los currículos y de las preocupaciones de directivos y docentes ante la presión de obtener puntajes cada vez más altos en las áreas que si van a evaluarse” [36] .

Se esta pues en la “revolución educativa” en presencia de una concepción de la calidad bastante problemática, que en todo caso, en la perspectiva de un proyecto de mercantilización de la educación, resulta sumamente útil, en cuanto otorga atributos cuantificables, útiles para el consumidor del “producto educativo”. Por las condiciones en las que se desempeña la educación pública estatal, se tratará de atributos mínimos. Pues quien quiera calidad tiene que pagarla. También la calidad ha estado y seguirá, por lo pronto, privatizada en el país.

Para la fijación de tarifas académicas en la educación privada, se ha armado un modelo con 66 variables (20 de recursos físicos y 44 de desarrollo de procesos) y se han establecido tres niveles de puntuación, que dan origen a tres regímenes: uno de control, donde estarán los que no alcancen ni siquiera el puntaje mínimo y no podrán hacer aumentos; otro de libertad vigilada, en el que habrá un piso y un techo y al que entrarán la mayoría de los privados, y el máximo o de libertad regulada, que les permitirá, a los centros educativos que entren en él fijar sus propias tarifas”. De esa forma queda establecido un método para regular los cobros de las instituciones educativas privadas, muchos de las cuales se han quejado en forma constante, de que el aumento que les fijan cada año no es suficiente para financiar las inversiones que hacen para mejorar la calidad educativa. “Infortunadamente, el tema de la calidad está ligado al de los costos” [37] .

Eficiencia como visión economicista de la educación

Todas las medidas comprendidas en la “revolución educativa” están atravesadas por el discurso en torno a la eficiencia. Por esta se comprende, el logro de las metas de cobertura y calidad, en “medio de las restricciones financieras de la nación”. La eficiencia se refiere a la optimización y la racionalización en el uso de los recursos, así como a la clara precisión de las competencias administrativas de los niveles nacional y territorial. Por ello, se encuentra asociada con los procesos de definición de plantas docentes y administrativas, a la concentración del Ministerio de Educación en las tareas de diseño y dirección de los lineamientos generales de política y de los entes territoriales y las instituciones educativas en la ejecución de la política. En ese sentido, los arreglos institucionales de administración de la política son los propios de una descentralización autoritaria. El gobierno decide centralmente y los demás ejecutan.

Las políticas de eficiencia se adelantan sobre el supuesto de los recursos escasos. La sujeción de la política educativa a la política macroeconómica ya le puso un techo a los recursos que se disponen para educación. Con ese propósito se implantó precisamente el nuevo marco jurídico institucional de la educación pública. Por esa vía las transferencias pudieron ser sometidas a la política de ajuste. La política de eficiencia ha consistido en la aplicación a fondo de la nueva normatividad y en el desarrollo de nuevos instrumentos para reforzarla. En especial debe mencionarse lo relacionado con la definición de plantas docentes y administrativas en función de los llamados parámetros técnicos, así como la definición de las tipologías escolares (Documento Conpes 77 de 2004).

Por otra parte, se expidió el Decreto 2230 de agosto 8 2003, con el cual se modificó la estructura del Ministerio de Educación, se crearon los viceministerios de Educación preescolar, básica y media y de Educación superior y se convirtió al Icfes en un instituto nacional de pruebas, entre otros. Con el decreto en mención se adecuó la estructura del ministerio al nuevo marco normativo e institucional de la educación, que muestra la tendencia a su organización en lógicas del mercado. El ministerio se reserva las definiciones esenciales de la política educativa y ejerce las funciones de vigilancia y control. No hay elementos de juicio suficientes para precisar los alcances de tal reestructuración.

Las políticas de eficiencia han tenido una profunda repercusión sobre los maestros, pues a éstos, antes que componentes fundamentales de la comunidad educativa, se les ve simplemente como “recursos a ser administrados”, o como agentes extraños a la política educativa, o si se les aprecia, son considerados como un factor de resistencia, “conservador”, renuente al cambio. Ello resulta de mayor trascendencia cuando se considera que la reestructuración ha transformado radicalmente las condiciones del trabajo docente [38]. “Todas (las) nuevas condiciones de las plantas de docentes, traslados, recargo de trabajo, hacinamiento de estudiantes por grupo, fusión de escuelas y colegio, modifica de hecho los PEI, acaba los grupos y las comunidades académicas organizadas por áreas, en innovaciones e investigaciones; anula los procesos cualificados grupales y los sitúa en punto inercial. El gran potencial de los educadores colombianos se ignora o se desconoce, para darle curso a una política por competencias”, señala al respecto el Ceid-Fecode [39].

Para la Ministra de Educación, empero, se trata de “muchos cambios que no son muy distintos de los que afronta toda la sociedad, en un siglo de exigencias distintas y en medio de una crisis económica”. A los maestros se les ha planteado “trabajar ocho horas diarias como a toda la gente. De las 40 que tienen a la semana, 22 las dedican a clases y el resto a prepararlas y a atender otras cosas”. Y agrega, “creo que tienen que organizarse mejor [40]”. Semejante sensibilidad humana es la que explica por qué en diversos sectores se cuestionan hoy la política educativa y su desconocimiento de los maestros” [41].

Las políticas de eficiencia, en ese sentido, parecieran tener como propósito docentes más dóciles y sobre todo más baratos.

La educación superior tras las políticas del Banco Mundial [42]

Según Holm-Nielsen y otros funcionarios del Banco Mundial, la “Estrategia para la Educación Terciaria en la región de América Latina y el Caribe se centra en dos aspectos fundamentales: (i) crear un

mercado para la educación terciaria y (ii) mejorar la capacidad de respuesta del sector público y su responsabilidad” [43] . Las siguientes serían las líneas de acción específica de esa estrategia [44] :

1. 1- Formación de la capacidad institucional para sustentar mejoramientos en el diseño de la estructura legal, institucional y de políticas que rigen el sistema de educación terciaria.
2. Financiamiento de fórmulas basadas en la competitividad y el desempeño, aplicado principalmente a las instituciones públicas, para i) aumentar el nivel de matrícula en la áreas importantes de la educación, y ii) asegurar que la educación se oriente a las disciplinas que denoten un impacto social y que no sea impartidas por proveedores privados (ciencias básicas).
3. Mecanismos para asegurar la calidad ante la heterogeneidad del sistema, mediante el fomento de una “cultura” de la autoevaluación y el seguimiento y la garantía externa de la calidad. Se deben cumplir determinados estándares, proveer información al público sobre calidad y pertinencia. Así mismo, las instituciones nuevas deben cumplir con unos estándares mínimos.
4. Observatorios del mercado laboral que ofrecen a la población en general, al sector comercial y a las instituciones públicas y privadas, información actual acerca de los patrones de oferta y demanda por capacidades de alto nivel. Estos observatorios sirven además para orientar la demanda hacia las oportunidades.
5. Créditos educacionales, para que los estudiantes puedan aprovechar las ofertas en educación. Este sistema de ayuda comprendería subsidios para los más pobres y créditos para los más ricos.

A lo anterior, en la visión del Banco se le adicionarían dos aspectos, con los que se completarían los lineamientos de política educativa en materia de educación superior [45]

a) “Sin iniciativas sólidas en el período preescolar, primario y secundario de la educación, no existirá base alguna para ampliar la educación terciaria”.

b) "Sin una reforma económica generalizada que tenga como objetivo promover la estabilidad macroeconómica, el libre comercio, un entorno propicio para las inversiones y mercados laborales efectivos, el valor económico de la educación terciaria pierde gran parte de su potencial".

Como se aprecia, existe plena coincidencia entre las políticas del Banco Mundial y la política para la educación superior contenida en la "revolución educativa". El enfoque del Banco es mercantilizador y concibe una política de educación superior plenamente articulada con las reformas estructurales de tipo neoliberal. La "revolución educativa" ha avanzado en la organización de un mercado de la educación superior y en estrategias que refuerzan las tendencias a la privatización de la educación superior pública. Así mismo, en la consolidación de una concepción de universidad cuya tarea principal se aprecia en la atención a los requerimientos del mercado y las demandas del sistema económico.

Las metas de cobertura establecidas en el plan refuerzan la idea de que, en materia de educación superior, tampoco estamos en presencia de una "revolución educativa". Aunque no hay datos recientes a disposición, se puede afirmar que después de este cuatrienio presidencial, Colombia seguirá haciendo parte de los países con más baja cobertura en educación superior de América Latina. La política de cobertura en este nivel de educación replica el esquema de la política para la educación básica y media. Los previsibles aumentos en las instituciones de educación superior públicas ocurrirán con fundamento en un incremento del indicador simple "número de estudiantes por profesor". La presión a la masificación, con el argumento de la "rendición de cuentas" a la sociedad, es fuerte [46]. Un aumento de la cobertura sin recursos adicionales termina afectando la calidad. Por otra parte, es posible considerar aumentos de cobertura mediante la reducción de la duración de los programas académicos. Sólo que en esta perspectiva los resultados se aprecian a mediano plazo, con la terminación de estudios de la primera cohorte [47]. En el mismo sentido se puede examinar el tránsito –en curso- al sistema de créditos académicos, pues redefine el concepto de semestre académico al identificarlo con un mínimo de créditos a

cursar ^[48] .

El fuerte de la “revolución educativa” en materia de cobertura, no obstante, se encuentra en el otorgamiento de créditos estudiantiles. En ese aspecto, los nuevos recursos para educación, contratados con el Banco Mundial, están destinados esencialmente a estimular un esquema de financiación basado en la demanda y, sobre todo, el mercado de la educación superior privada; por cierto, deprimido en razón de la crisis económica y el inusitado crecimiento de la oferta educativa privada después de la expedición de la Ley 30 de 1992 ^[49] . En este punto, la decisión política es clara: se trata de consolidar el debilitamiento estratégico de la universidad pública, al tiempo que se otorgan estímulos –financiando parcialmente el mercado– a las instituciones privadas de educación superior. Esta política es coherente con la idea de que resulta menos costosa y más eficaz una política de aumento de cobertura en la que el Estado funge como especie de banca de “segundo piso”, que otra, en la que estuviera obligado a disponer recursos adicionales de presupuesto.

La política de calidad posee los mismos rasgos de la política de calidad para la educación básica y media. Estandarización y evaluación por competencias, con miras a preparar las instituciones educativas para escenarios de competencia por los recursos y de comercio de servicios educativos ^[50] . La estandarización se impone a las instituciones en términos de mínimos a cumplir. La organización mercantil de la educación en Colombia provocó, como ya se dijo, el surgimiento de un inusitado número de instituciones y de programas que carecen de los recursos físicos y humanos para impartir una educación con calidad. Ese fue el efecto inmediato de la política neoliberal, que en diversos documentos, incluidos los de Banco Mundial, se caracteriza eufemísticamente con el término de heterogeneidad. Tal heterogeneidad, propia de la extensión del concepto de mercado a la educación, al tiempo que pone en evidencia las “imperfecciones” de la forma mercantil, demanda un mínimo de homogenización. La mercancía educación, para ser comerciada, exige la posesión de unos atributos mínimos. La estandarización de la que habla la “revolución educativa” da cuenta del fracaso de la política de desregulación educativa impuesta a lo largo de la década anterior y de la laxitud de

la “supervigilancia y control” ejercida por el Estado; es una respuesta tardía a ella.

Junto con la estandarización, se encuentran las políticas de autoevaluación y de acreditación de la calidad, que responden a lógicas de superación de los mínimos, y reproducen, en todo caso, la jerarquía institucional existente y la concentración de la calidad en unas pocas instituciones. Acreditar significa posicionar un producto educativo en el mercado con ciertos atributos de calidad; representa la posibilidad de aumentar la demanda por ese producto; y la opción de que ese producto pueda sobrevivir en competencia. En el marco de políticas neoliberales se ha abierto paso un concepto de calidad ligado a la evaluación, en especial a la evaluación de competencias (en cuanto atributos para ser reconocidos en el mercado). A ello apuntan justamente los exámenes de calidad, ECAES que, se afirma, se aplicarán en todas las carreras. Los resultados que tenga una institución en esos exámenes le permitirán o no reconocimiento en el mercado. El sistema de evaluación deviene en instrumento de organización del mercado de la educación superior, en cuanto otorga información importante al consumidor respecto de la institución educativa que habrá de escoger.

Eso en teoría, pues la praxis no puede resolver lo que el discurso dice. La libre elección culmina o se limita según las posibilidades de ingreso del que consume. Por ello, en Colombia –por lo pronto- se mantendrá y reproducirá la segregación que caracteriza a la educación superior privada. De ahí, entre otras cosas, la importancia de la universidad pública, pues en ella la selección no ocurre en función del precio del servicio.

En materia de definiciones de una política de calidad en las universidades públicas, luego del interregno de la heteroevaluación (recorrido hasta el inicio de esta década), planteado por ejemplo, por la Universidad Nacional, en ejercicio de la autonomía universitaria y de su visión frente al sistema de educación superior, también se abre paso la cultura de la acreditación en la lógica anotada.

Por otra parte, si se considera que en los procesos de reforma del Estado, las universidades públicas son de las pocas instituciones que

aún no han sido sometidas plenamente a las políticas de ajuste neoliberal, deben esperarse procedimientos de reforma académica y administrativa para una utilización más "racional" y "eficiente" de los recursos. Algunos de estos procesos están en la fase de diseño o se encuentran en trance de implantación. Como en el caso de la educación básica y media, tales reformas conducirán probablemente a una reducción drástica de las plantas administrativas y a una intensificación del trabajo de los profesores, con base en una redefinición de la jornada de trabajo, que al privilegiar la actividad docente puede castigar la labor investigativa. Dado que se considera una subutilización de las plantas físicas, los proyectos de universidad pública nocturna seguramente se intentarán generalizar ^[51] . En el caso de la Universidad Nacional se sabe que hace parte de los proyectos del actual gobierno universitario, aunque sin información específica sobre su organización. También está considerada una recomposición territorial de la universidades públicas mediante convenios y "alianzas estratégicas", en los que no se deben descartar fusiones de instituciones ^[52] .

Los procesos de reforma también comprenden una concepción de estructura académica más flexible, que facilite la movilidad vertical (educación por ciclos), la movilidad horizontal (educación por créditos académicos) y la movilidad geográfica. Así mismo, que esté en condiciones de garantizar currículos que reduzcan la duración de las carreras y de los estudios posgraduales. Como se ve, se trata de operaciones de cirugía profunda, en las que predomina una concepción de *economía* de la educación superior consistente en la reducción del costo educativo unitario y la decisión política de preparar la universidad para escenarios de mercantilización y de competencia acentuada. Desde luego que una política de economía de los recursos de las universidad públicas y de búsqueda de su optimización no es problemática en sí misma; cuando ésta, no obstante, se inscribe dentro de un conjunto de políticas nacionales y transnacionales que pregonan el imperio de una relación mercantil extendida a la educación, merecen toda la crítica. Ésta pasa por develar que tras debates "académicos", están en curso, esencialmente, decisiones políticas para sacar adelante el proyecto neoliberal frente a la universidad pública.

La posibilidad de ese proyecto pasa por la redefinición del concepto de autonomía, que hasta ahora, usado de manera responsable, le había permitido a la universidad pública en general “sobrevivir” con un régimen especial, en un entorno de transformaciones estructurales neoliberales cuando menos hostiles

Empero, al parecer ha llegado la hora de atacar el afianzamiento de la autonomía ^[53]. Para ello resultan útiles los “discernimientos” de política en educación superior que hace el Banco Mundial cuando señala que unos de los problemas centrales de las universidades públicas radicaría en la *governabilidad* dentro de ellas. Tales problemas generalmente se asocian a los participación de la comunidad universitaria en la escogencia de sus autoridades. La participación y el ejercicio democrático son vistos como una inconveniente entronización de la política en la vida académica. En verdad, el problema consiste en que, en ocasiones, la participación y el procedimiento democrático pueden conducir a una cierta “autonomización” de la política universitaria respecto de la política del Estado en el gobierno de turno. Por ello, no es casual, que el gobierno de Uribe Vélez se ha dado a la tarea de estimular un cierto control de los gobiernos universitarios, en ocasiones, con el apoyo de sectores de la propia comunidad universitaria ^[54]. Tampoco lo es que, en nombre de la transparencia, de lucha contra la corrupción y la politiquería, se encuentren proyectos en curso para erradicar las modalidades de participación democrática de la comunidad universitaria en la escogencia de sus autoridades. “¡Todo el poder a los consejos superiores y a los rectores!”, parece ser la consigna de un proyecto de entronización de gobiernos universitarios autoritarios y de prácticas neoclientelistas en curso, que se encubre con un discurso “modernizador” y “academicista”.

Las profundas reformas administrativas y académicas que se avecinan, demandan el *unanimismo* al que está acostumbrado al gobierno. El control sobre los organismos de dirección colegiada, en todos sus niveles, se ha constituido en urgencia.

Como se ha podido apreciar, la política de la “revolución educativa” para la educación superior sigue la orientación de la política educativa en general: mercantilización y privatización. Ese enfoque se

refuerza con el crédito contratado con el Banco Mundial ^[55] . Los programas que se financiarán con este crédito corresponden con las líneas de acción aquí descritas.

La financiación: entre la demagogia y el endeudamiento

El examen de las fuentes de financiación de la “revolución educativa” permite señalar un cierto carácter demagógico de éste componente del Plan Nacional de Desarrollo. Si de verdad existiera la decisión política para disponer nuevos recursos para el financiamiento de la educación pública, ello debería haberse traducido en una reforma al sistema general de participaciones (SGP) en el sentido de retornar, cuando menos, al régimen anterior al Acto Legislativo 01 de 2001. Desde luego que ello no está en la mira del gobierno de Uribe Vélez, pues los nuevos ingresos que se están generando –por concepto de las sucesivas reformas tributarias- se destinan para financiar la expansión del gasto, que no es precisamente para rubros sociales.

En este punto debe recordarse que las transferencias a los entes territoriales fueron sometidas a la política de ajuste y disciplina fiscal impuesta por el FMI. En sectores neoliberales radicales, se señala incluso la inconveniencia del régimen que surgió con la reforma constitucional de 2001, pues se considera que -no obstante el drástico recorte al que fueron sometidas- las transferencias continúan indexadas y no contribuyen por tanto a un verdadero ajuste fiscal. Por esa razón, en los procedimientos de reforma en materia presupuestal persiste la idea de “flexibilizar” el gasto, en la medida que ello permitiría al gobierno modificar o reorientar leyes que decreten gasto público y rentas cedidas o asignadas. Por esta vía, se podría tocar recursos que llegan a los municipios y departamentos cuando el Ministerio de Hacienda lo estime conveniente ^[56] . En tiempos de guerra y de elevado endeudamiento resulta fácil imaginar hacia donde se destinarían los recursos.

El talante gubernamental respecto de los recursos para la educación y la salud se expresa en el debate sobre el pago por parte del gobierno

central del último doceavo de los recursos del SGP correspondientes a 2002, por un valor estimado de 1.2 billones de pesos. La plata aún está "envolada" y podría desencadenar una acción en lo contencioso administrativo de los entes territoriales contra la nación; mientras el litigio se resuelve se "arrastraría" un rezago que tendría que ser asumido por los primeros, por ejemplo, mediante un "ajuste territorial" más severo.

Los nuevos recursos que preveía la "revolución educativa" se esfumaron con el naufragio del referendo. Los anuncios de más dineros provenientes del Fondo Nacional de Regalías también quedaron en eso, en anuncios. De las regalías, salvo lo ya dispuesto en el ordenamiento (Ley 790 de 2002), no ha habido nuevos recursos para educación. Todo indica que el gobierno apunta a que sea sobre los entes territoriales, sobre los que recaiga esa responsabilidad. Si eventualmente hubiere nuevos recursos del gobierno nacional, no se destinarían para fortalecer la educación pública, sino para el abastecimiento adicional del mercado educativo con recursos públicos y serían para financiar subsidios a la demanda y educación contratada.

Los aumentos de los sueldos de los servidores públicos durante 2003 y 2004, con asignaciones superiores a dos salarios mínimos legales, sensiblemente por debajo de la inflación, y en presencia de un SGP que no se vio afectado, si bien no incidió sobre el valor absoluto de las transferencias, sí pudo haber generado un cambio en la estructura del costo educativo. Bajó la participación del costo docente dentro del total del costo educativo y se hizo posible una vieja aspiración de los estrategas neoliberales: los "ahorros" en costos docentes o mejor la precarización de la remuneración de los maestros podrían destinarse para financiar costos por "calidad".

En suma, en materia de financiación de la educación básica y media los recursos no son suficientes para transformar el escenario actual de la educación en Colombia. No hay recursos nuevos. En la perspectiva se aprecian más bien nuevos ajustes. La presión por la generación creciente de recursos propios en los entes territoriales y en las instituciones educativas se acentuará, lo cual redundará en inevitablemente en reformas tributarias territoriales.

En el caso de la educación superior, la política de desfinanciación de la universidad pública es protuberante. Estas se ven obligadas a la mayor generación de recursos propios, lo cual acentúa la tendencia que se registra desde 1985. "La fuente más importante de financiación son los fondos nacionales, pero su participación ha sido decreciente. Mientras que en 1985 ésta representaba más de las tres cuartas partes, en 1999 era menos de dos terceras partes. El esfuerzo nacional ha sido reemplazado principalmente por los aportes propios, cuya participación aumentó del 8 al 22% ^[57]". El tránsito hacia el sistema de créditos académicos y el anunciado recorte en la duración de algunos programas académicos de universidades públicas debe leerse dentro de la lógica de la "economía de los recursos propios" y de la autofinanciación.

A lo anterior se suma la probable revisión del esquema de asignación previsto en la Ley 30 de 1992. Hasta ahora los recursos transferidos por la nación a las universidades públicas debieron incrementarse en proporción igual al índice de precios al consumidor causado el año inmediatamente anterior. Tal fórmula de crecimiento de los recursos se constituye en una rigidez que, en el marco de una política de "ajuste fiscal", debe ser quebrada.

Por ello, desde años atrás viene "cocinándose" una reforma al régimen de financiación establecido en la Ley 30 de 1992. Aquí pretende abrirse paso un esquema de financiación basado en la demanda, como ya existe para la educación básica y media. En la Ley del Plan Nacional de Desarrollo ya se dio un primer paso en ese sentido, pues 12% de los recursos transferidos fueron asignados en función del desempeño. Lo que se entrevé es, en una primera fase, una tendencia a la competencia entre las universidades públicas por los recursos asignados. Pese al debate que se adelantó desde la Universidad Nacional de Colombia para demandar la consideración de indicadores complejos a la hora de evaluar las universidades públicas ^[58], no debe descartarse -dado el nuevo contexto y los nuevos gobiernos universitarios- la adopción de indicadores simples, para ponerle "precio" a un estudiante efectivamente atendido. En una segunda fase, se competiría probablemente también con instituciones privadas de educación superior por el acceso a los dineros públicos

[59] . Pese a que se diga lo contrario, el fin último de la política neoliberal consiste en someter los dineros públicos a las reglas de asignación que dictamine el mercado, esto es, crear un mercado de la educación (o ampliar uno ya existente) abastecido con dineros públicos. Al fin y al cabo, los teóricos neoliberales no se sienten comprometidos con una responsabilidad del Estado en materia de educación superior, pues consideran que el beneficio social (al proveer educación por parte del Estado) disminuye continuamente a medida que se eleva el nivel de enseñanza. La tarea en educación superior radicaría en mejorar las condiciones de acceso, especialmente de los pobres.

Precisamente eso busca la otra fuente de financiación de la “revolución educativa” en materia de educación superior. Se trata del crédito por 200 millones de dólares contratado con el Banco Mundial. También en este caso, los nuevos recursos, obtenidos ahora por la vía del endeudamiento, van para financiar principalmente instituciones privadas de educación superior. Con el agravante de que queda prácticamente “empeñada” la política frente a la educación superior.

La mercantilización transnacional de la educación

Con la negociación de tratados de libre comercio se plantea un nuevo escenario de discusión para la política educativa. En la visión gubernamental el impacto de tales tratados es minimizado y reducido a la educación superior privada. La educación básica y media, así como la educación superior pública son excluidas prácticamente del análisis. Si bien es cierto que hay no hay instrumentos jurídicos, que permitan aseverar que se ha abierto paso de manera definitiva la mercantilización transnacional de la educación en la forma de comercio de servicios educativos, todo indica que se está caminando en esa dirección. Parte de las políticas de la “revolución educativa”, en especial las de estandarización y acreditación, sin decirlo de manera expresa, están inscritas dentro de esa tendencia.

Existen suficientes elementos de juicio para afirmar que está en proceso de constitución un mercado mundial de la educación, que

tiene desarrollos regionales, pero también de carácter bilateral. Para la educación la posición del gobierno de Uribe Vélez reproduce la idea del mercado como mejor asignador de recursos. Por ello, los tratados de libre comercio son vistos como un reto y como una oportunidad.

Las expresiones del proyecto de organización de un mercado transnacional de la educación se encuentran en varios niveles. A) En la ronda de negociaciones de la OMC sobre el comercio de servicios, iniciada en 1998, que busca ampliar la definición de servicios, incorporando, por ejemplo, la educación en todos sus niveles y a través de diversas formas de prestación del servicio. B) En las negociaciones del Área de Libre Comercio de las Américas, cuyos borradores incluyen la educación en el capítulo de servicios. C) En las negociaciones del tratado de libre comercio con Estados Unidos. Sin que haya borradores de texto conocidos sobre la materia, debe considerarse que la experiencia internacional muestra que por vía bilateral se viene negociando y pactando lo que por el camino multilateral resulta más complejo y dispendioso.

Independientemente del estado de las negociaciones en los dos primeros niveles (en la OMC se encuentra estancada la negociación; en el ALCA, la posición de Brasil y los demás países de MERCOSUR sugieren que se firmaría un *ALCA light*, sin apertura de mercados a servicios), es altamente probable que en el escenario de TLC se imponga el comercio de servicios educativos. Para la educación pública, eso significaría cuando menos la apertura del “mercado educativo” a operadores educativos transnacionales, que llegarían a competir en igualdad de condiciones con los nacionales. En el caso de la educación no estaría en juego exclusivamente la competencia por los recursos (según la Ley 715 de 2001 “el servicio puede ser prestado por instituciones estatales y no estatales”) que se disponen para educación. También la posibilidad de construcción de un proyecto educativo que de cuenta de nuestra identidad nacional, de nuestra diversidad étnica y cultural. Las condiciones objetivas para una mayor colonización cultural estarían plenamente dadas.

La educación pública en Colombia se encuentra frente a una nueva gran amenaza, infortunadamente no apreciada aún en toda su dimensión. Otras preocupaciones mas “locales”,

igualmente graves, como la previsible apertura de un nuevo ciclo de disfinanciación de la educación pública, parecieran concitar toda la atención. Un mercado transnacional de la educación, controlado por negociantes multinacionales, todavía le suena a muchos como una especulación o una quimera.

Empero, cualquier entendimiento de la política educativa y de la acción política en el campo de la educación impone hoy la consideración de dos horizontes concretos de la lucha social y de clases: las pretensiones de transnacionalización de la educación pública con los tratados de “libre comercio” y un no descartable nuevo ataque a las transferencias, consideradas las tendencias de política económica para enfrentar la situación fiscal.

Consideraciones finales

La “revolución educativa” a mitad de camino tiene muy poco para mostrarle al país. En términos de política no hay ejecutorias que permitan aseverar que se ha transformado el escenario de la educación en Colombia. En parte, ello responde al hecho de que las políticas de la revolución educativa no son más que una continuación de la política de la administración Pastrana en materia de cobertura, calidad y eficiencia. La administración Uribe Vélez se ha limitado en principio a la aplicación a fondo del nuevo marco jurídico e institucional de la educación pública, desarrollado en el período presidencial anterior. En parte también, a que los acentos del gobierno actual no se encuentran en el campo de lo social y se limitan por lo pronto a las políticas de la seguridad democrática y a la construcción de un proyecto político autoritario. Cuando se habla de nuevos recursos o de recursos frescos estos no están pensados para la educación. Más bien, la perspectiva que se deja entrever sugiere que es posible que los recursos que hoy se destinan por parte el gobierno central para la educación puedan sufrir nuevas limitaciones. Así se desprende al menos del proyecto de reforma en curso al estatuto orgánico del presupuesto. La política de financiación de la

educación pública parece ser más bien una política de desfinanciación, que inevitablemente habrá de conducir a que los entes territoriales deban generar recursos propios para esos menesteres o que sean los padres de familia, quienes lo tengan que hacer.

Tras la política educativa se encuentran discusiones más fuertes, que hacen parte del debate político hoy en Colombia y comprenden como recomendación principal la reorientación sustancial de la política económica y social en el país.

¿Cómo garantizar el derecho a la educación *gratuita y universal* en condiciones de una política de ajuste fiscal selectivo?

¿Cómo profundizar la democracia y participación en condiciones de una política que centraliza las decisiones fundamentales de la política educativa en todos los aspectos y, en esa medida, le propicia un golpe certero a la descentralización, limita las posibilidades de los gobiernos locales y de la comunidad educativa?

[*] Buena parte de las ideas aquí planteadas se encuentran en mi libro *La contra revolución educativa. Política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, 1993, pp. 144.

[**] Profesor Asociado, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.

[1] Una exposición más detallada sobre el Plan de reorganización del sector educativo la realicen en mi libro *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo* (2002). Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., cap. 2.

[2] Un exposición más amplia sobre el Nuevo Sistema Escolar se encuentra en *Ibid.*, cap. 2.

[3] Para un análisis detallado, véase *Ibid.*, cap. 3.

[4] Véase Comisión de Racionalización del Gasto Público y de las Finanzas Públicas (1997). *Informe final. El saneamiento fiscal, un compromiso de la sociedad*, Bogotá, D.C.

- [5] Véase Presidencia de la República y Departamento Nacional de Planeación (1998). *Plan Nacional de Desarrollo "Cambio para construir la paz"*, Bogotá, D.C.
- [6] Un análisis detallado de la Ley 715 de 2001 se encuentra en mi libro *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*, *Ob. cit.*, cap. 4.
- [7] *Ibid.*
- [8] Véase Ceid-Fecode (2003) "Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral. A propósito de los decretos 1850 y 3020", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C.
- [9] Abel Rodríguez (2003), "La Revolución Educativa: de las promesas a las realidades", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C., p.13.
- [10] Socolpe (2003). "La "Revolución Educativa uribista": más de lo mismo", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C., p.23.
- [11] El planteamiento se lo he escuchado al profesor Daniel Libreros Caicedo en varios eventos en los que hemos coincidido.
- [12] El saber no se concibe "más que en su dimensión de herramienta, como instrumento de éxito social, de capital individual para acrecentar sus rentas futuras". Cristian Laval y Louis Weber (2003), "La escuela-empresa productora de capital humano", en *Le Monde Diplomatique*, Edición Colombia, No. 15, agosto, p.14.
- [13] Un mercado por cierto cada vez más flexible y con requerimientos de mano de obra barata
- [14] Socolpe (2003). "La "Revolución Educativa uribista": más de lo mismo", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C., p.23.
- [15] Por parte de organismos supranacionales de regulación o de "programas especiales" de éstos.
- [16] Cristian Laval ..., *Ob. cit.*, p.14.
- [17] *RE*, p.1.
- [18] Francisco Cajiao. "Políticas educativas. La marcha del cangrejo", en *El Tiempo*, 14.08.2003.

- [19] Ceid-Fecode (2003). "Elementos de análisis sobre la jornada académica y laboral. A propósito de los decretos 1850 y 3020", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C., p. 45.
- [20] *El Tiempo*, 29.08.2003, p. 2-13.
- [21] *Ibid.*
- [22] "El subsidio a la demanda termina siendo un subsidio a la educación privada de más baja calidad, que no resuelve la segregación que los colegios privados de elite hacen de los niños y jóvenes pobres. Una crítica similar le cabe a la modalidad de educación contratada". Abel Rodríguez, (2003) "La revolución...", *Ob. cit.*, p. 17.
- [23] *El Tiempo*, 20.09.2003, p. 2-12.
- [24] En el plan se asevera que se adelantarían acciones en ese sentido en coordinación con otras instituciones del Estado a través de programas de "familias en acción", de restaurantes escolares y de transporte escolar. P. 10
- [25] Francisco Cajiao. "Políticas educativas. La marcha del cangrejo", *Ob. cit.*
- [26] *Ibid.*
- [27] "Los niños necesitan más que un cupo", Entrevista con Juan Carlos Tedesco, en *El Tiempo*, 31.08.2003, p.3-15
- [28] Colectivo Sociedad Colombiana de Pedagogía (2003), "La "Revolución Educativa" ...", *Ob. cit.*, p. 25.
- [29] Abel Rodríguez (2003), "La Revolución Educativa...", *Ob. cit.*, p. 15.
- [30] Se han abierto paso las visiones que consideran que "la calidad de la educación también se debe medir como la de los tubos: fijando estándares. No es nada fácil extender los estándares para los pesos y medidas o para la producción de partes a la educación". Y agrega, concediendo a esta tesis, "pero también es claro que hablar en abstracto de calidad de la educación se suele quedar en palabrería". Carlos Eduardo Vasco (2003), "Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares?", en *Educación y Cultura*, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, No. 62, Bogotá, D.C., p. 39.
- [31] *Ibid.*, p. 35.
- [32] Vasco señala la necesidad "adelantar serios debates

regionales y nacionales sobre aquellos estándares o criterios básicos de calidad en matemáticas, en lenguaje, en ciencias naturales y sociales, en los que todos podemos estar de acuerdo", *Ibid.*, p. 40.

[33] Ceid-Fecode (2003), "Elementos de análisis...", *Ob. cit.*, p. 43-44.

[34] Socolpe (2003), *Ob. cit.*, p. 25.

[35] *Ibid.*, p. 23.

[36] Carlos Eduardo Vasco, *Ob. cit.*, p.40.

[37] *El Tiempo*, 12.09.2003 p.1-4.

[38] Marco Raúl Mejía, desde una perspectiva más bien regulacionista, habla de la llegada del toyotismo a la educación. Véase "Colombia y sus nuevas políticas educativas. Remedios que enferman", en *Le Monde Diplomatique*, Edición Colombia, No. 15, agosto, 2003.

[39] Ceid-Fecode, *Ob. Cit.*, p.48.

[40] *El Tiempo*, 21.09.2003, p. 3-5.

[41] Francisco Cajiao (2003), "El factor humano en la educación", *El Tiempo*, 21.09.2003.

[42] Véase World Bank, Human Development Network (2002), *Educational Change in Latin America and the Caribbean*, Washington, D.C..

[43] Lauritz Holm-Nielsen / Andreas Blom / Patricia García (2003), "Como procurar las capacidades necesarias para la economía del conocimiento. El Banco Mundial en la educación terciaria de América Latina y el Caribe", en *En breve*, No. 19, Banco Mundial, Washington, D.C., febrero, p.2.

[44] *Ibid.*, pp. 2-3.

[45] *Ibid.*, p.3

[46] La noción de "rendición de cuentas" (*accountability*) hace parte de la producción de un discurso neoliberal que cuestiona el destino de los recursos asignados para educación pública superior y su "eficiencia", y demanda, en nombre de la sociedad, que se informe qué pasa con ellos. De manera perversa se sugiere que los presupuestos universitarios serían "cajas negras" de la administración pública.

[47] Si bien esta opción no está contemplada de manera explícita en la "revolución educativa", es válida su consideración

al incorporar en el análisis tendencias de política.

[48] Su efecto en materia de cobertura puede ser calificado de contradictorio. En el corto plazo, puede contribuir a “mostrar” aumentos de cobertura; en el largo plazo, un estancamiento en la cobertura, dada una posible mayor permanencia del estudiante en la institución.

[49] Entre 1993 y 1997 fueron creados 1.686 nuevos programas, de los cuales 1.167 (70%) en el sector privado. Un 50% de la oferta de cupos del sector privado no está siendo demandada. Corpoeducación (2002). “Situación...”, *Ob.cit.*, p.78.

[50] “La competencia universitaria se debe medir con estándares universales. La educación y el entrenamiento deben habilitar a la gente para competir con lo mejor del mundo, porque el mercado de trabajo es cada vez más universal tanto en lo económico, porque la producción y la demanda de bienes y servicios se ha globalizado, como en la investigación y creación de conocimiento, porque la comunidad científica está cada vez más interconectada. En esta economía, la ventaja competitiva la da el desarrollo de las habilidades, de tecnología de comunicaciones y de información. El único recurso de estable de la ventaja competitiva es la gente. *Ibid.*, p.72.

[51] La Universidad Tecnológica de Pereira ya inició la jornada nocturna, con un predominio de docentes de hora cátedra y por contrato a término; su funcionamiento se asemeja a algunas universidades privadas. Tal jornada representa otra vía para la privatización de la universidad pública; para sus gestores tiene la ventaja de producir un impacto social (demagógico) de gran significación.

[52] Durante la administración Pastrana se habló, por ejemplo, de la Universidad del Caribe, como producto de la fusión de las universidades de la costa atlántica.

[53] Las reflexiones que aquí se hacen se refieren a la universidad pública en general; es probable que se pueda cuestionar su validez desde la óptica de alguna institución en particular.

[54] Desde luego que el régimen legal de Ley 30 de 1992, respecto de los gobiernos superiores universitarios, ya garantizaba tal ingerencia.

[55] Véase, World Bank (2002), *Proyect appraisal...*, *Ob. cit.*

[56] *El Tiempo*, 8.09.2003, p.1-18.

[57] Corpoeducación (2002), *Situación de la educación...*, Ob. cit., p.93

[58] Véase por ejemplo, "Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2000", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, Universidad Nacional de Colombia, No. 4, Bogotá.

[59] Tal parece ser el caso de recursos provenientes del artículo 11 la Ley 21 de 1982, reformado en el artículo 101º. de la Ley del *Plan Nacional de Desarrollo*. De la destinación específica para la ESAP, ahora serán compartidos en la financiación de programas de ampliación de la cobertura y calidad.

Revista Espacio Crítico
Nº1, Segundo semestre de 2004