

January 2007

## Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990- 2004

Benjamín Afanador Vargas

*Universidad de La Salle, Bogotá*, bafanador@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/eq>

---

### Citación recomendada

Afanador Vargas, B. (2007). Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990- 2004. *Equidad y Desarrollo*, (8), 39-54. <https://doi.org/10.19052/ed.292>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Equidad y Desarrollo* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Política educativa y financiación de la educación: posibles efectos para el desarrollo humano en Colombia, 1990- 2004<sup>1</sup>

Benjamín Afanador Vargas\*

## RESUMEN

Este artículo explora el cambio del modelo interventor de Estado al modelo liberal, implementado en Colombia desde los años 90, buscando explicaciones sobre las posibles implicaciones de este cambio del modelo económico sobre la educación. Desde el punto de vista de la acción del Estado, la coherencia de políticas y coordinación de las mismas, son en buena medida, indicadores de la caracterización de Estados interventores y/o liberales. El ciclo del modelo interventor en Colombia, mediados del siglo XX y finales de los 80, parece haberse caracterizado más por la coherencia en política educativa, procurando su orientación con criterios pedagógicos y en contexto relacionado con los requerimientos de la economía; en tanto que el modelo liberal, de los años recientes, confiando en la coordinación del mercado, podría haber generado graves problemas de inequidad en el acceso a la educación, sin que haya logrado resolver tampoco, las deficiencias en calidad educativa y promoción del desarrollo humano.

**Palabras clave:** educación, política educativa, desarrollo humano, financiación, capital humano.

## EDUCATION POLICY AND EDUCATION FINANCIATION: POSSIBLE EFFECTS FOR HUMAN DEVELOPMENT IN COLOMBIA, 1990- 2004

### ABSTRACT

This article explores the change from the intervening State model to the liberal one, implemented in Colombia since the decade of 1990, looking for explanations on the possible implications of this change of model on education. From the State point of view, coherence in policies and their coordination are, to a great extent, indicators of the characterization of intervening or liberal states. The period of the intervening model in Colombia, from the middle of the 20<sup>th</sup> Century to the end of the decade of 1980, was characterized by the coherence in the education policy, with pedagogical criteria and in a context related to economy requirements. Meanwhile, the liberal model, implemented in the last few years, relying on the market coordination, could have generated serious problems regarding unequal access to education, without solving the education quality deficiencies and human development promotion.

Key words: education, education policy, human development, financing, human capital.

<sup>1</sup> Este artículo es resultado de una investigación financiada por el Departamento de Investigaciones de la Universidad de La Salle. Este proyecto está adscrito al Grupo de Investigación sobre Desarrollo Humano del CIDES de la Universidad de La Salle.

\* Docente-Investigador de la Facultad de Economía, Universidad de La Salle. Economista. Correo electrónico: bafanador@lasalle.edu.co

Fecha de recepción: abril 29 de 2007.

Fecha de aprobación: julio 30 de 2007.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios drásticos en el rol económico y social del Estado que se han presentado en Colombia a partir de la década de 1990, así como sus efectos en las condiciones de vida para la sociedad, tales como acceso a los servicios fundamentales, participación democrática, acceso a la actividad laboral, etc., han motivado varios trabajos investigativos desde la Facultad de Economía de la Universidad de La Salle. Este artículo recoge apartes del informe final del proyecto de investigación “*Política Educativa y Política fiscal: una evaluación de coherencia de políticas y su aporte al desarrollo humano en Colombia, 1990-2004*”, que constituye un esfuerzo por interpretar, desde la economía, el alcance del cambio de modelo de financiación de la educación, en términos de la orientación misma en la prestación del servicio y de los posibles efectos para el desarrollo humano en la población colombiana.

La estructura del artículo consta de tres partes. En la primera se presentan unas breves precisiones conceptuales. El segundo componente examina las grandes tendencias en la política educativa de nuestro país, en que aparecen dos momentos o ciclos en la acción del Estado respecto al tema educativo. Uno de activa participación e ingerencia estatal en la orientación educativa, que llegaría hasta los años 80 del siglo XX, momento en el cual la política educativa pudo ser más coherente. El segundo ciclo que se afianza en los 90, caracterizado por la acción estatal mínima, tratando de subsanar fallas del mercado o creando condiciones para su funcionamiento en el campo educativo, abre las puertas al proceso fuerte de privatización de la educación y tendencias al incremento de las inequidades sociales.

La tercera parte muestra los cambios y ajustes institucionales para la adecuación al nuevo modelo de acción estatal y de financiación de la educación colombiana, a partir de 1990. Aquí, se estudia la des-

centralización como el rasgo sobresaliente y se visualiza el posible efecto en cuanto a la prestación del servicio educativo y su implicación para el desarrollo humano. También se muestran algunas inconsistencias en lo que podría ser el intento del Estado por mejorar la coordinación de los agente privados en la provisión del servicio educativo.

Finalmente, deseo destacar la vinculación a esta investigación de cuatro estudiantes, dos de los cuales realizaron trabajos de grado ligados a temas complementarios al presente trabajo. Ellos son María Escorcía y Dustin Gómez. Sus aportes con materiales y discusiones fueron de gran ayuda. Los dos estudiantes que aún permanecen vinculados a estos temas son Leidy M. Angel y Kelly García. Todos ellos contribuyeron a la presente investigación, aunque la responsabilidad sobre posibles fallas es totalmente del autor.

## PRECISIONES CONCEPTUALES

Antes de adentrarnos en el estudio de las políticas educativas en relación con el manejo fiscal del país, su posible coherencia y coordinación, es necesario dejar claros los conceptos que utilizaremos en esta investigación. Así la *educación* será entendida como aquella actividad por la cual una generación entrega a la próxima la información necesaria para que la especie sobreviva. Esta entrega hay que entenderla en el sentido más amplio posible, no en el de contar algunas historias o pasar algunos datos, sino en el de formar verdadera y completamente en el uso del patrimonio cultural y el lograr que la siguiente generación se apropie de todo el acervo cultural y biológico acumulado en centurias de evolución (Villaveces, 1998: 44).

En cuanto al desarrollo humano, estará entendido en términos cercanos a lo planteado por CEPAL y UNESCO (1992: 119) en que el *desarrollo humano integral* se refiere a la articulación cualitativa entre la educación y las estrategias del desarrollo, para po-

der garantizar o solventar una distribución igualitaria del crecimiento económico de un país, propiciando el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes y el establecimiento de motivaciones de estímulos y de reconocimiento profesional al docente, puesto que ellos son los que forman el capital humano de un país para su posterior logro como impulso humano en la sociedad y en el crecimiento económico.

La *coherencia de políticas* se refiere al sentido de permanencia en el tiempo de intencionalidades, propósitos y objetivos de los estados en el logro de realizaciones o metas sociales, por lo cual las políticas, por lo general, trascienden los períodos de gobiernos y se convierten en políticas y propósitos de Estado, lo cual implica dar continuidad a la disposición de instrumentos y recursos para su logro.

La *coordinación de políticas*, aunque tiene varias interpretaciones, se puede asimilar a la automática coordinación generada por el adecuado funcionamiento del mercado, cuya capacidad para lograr resultados económicos satisfactorios, depende básicamente de crear las condiciones para la iniciativa individual de los capitalistas, quienes tienen la capacidad de decidir sobre el uso de los recursos en forma eficiente, esto es, mayores niveles de rentabilidad. Así, la coordinación de políticas, correspondería a un nivel mínimo del Estado en economía y a crear las bases para que la iniciativa privada provea los bienes y servicios de una sociedad.

## **COHERENCIA Y COORDINACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA**

### **ESTADO Y MERCADO EN LAS POLÍTICAS SOCIALES**

En forma preliminar, es necesario aproximarnos a una breve contextualización de las reformas neoliberales que han orientado el enfoque de las políticas

públicas en América Latina en las dos últimas décadas. Estas reformas estuvieron encaminadas al logro de dos objetivos fundamentales: crear un escenario amigable con el mercado (*market friendly*) y la vigencia de precios correctos (*right prices*) (Ffrench-Davis, 2005). Estos objetivos, defendibles y deseables en sí, han traído consigo fuertes críticas por parte de importantes analistas dentro de la región, especialmente por los costos sociales que su implementación ocasionaron y por la forma abrupta y sin posibilidades de transición como se aplicaron, desdeñando las ventajas de las experiencias previas y porque se ignoraron los peligros que involucraban las nuevas estrategias, tanto en materia de vulnerabilidad macroeconómica como de destrucción de capacidades productivas ya acumuladas (Ocampo, 2004).

Es entendible que se requieren escenarios amigables con el mercado y las condiciones económicas para la determinación de precios correctos, en una economía de mercado que pretende su desarrollo. El punto de discordia aparece cuando se considera que la prioridad debería otorgarse a las actividades puramente financieras, como ha sido la iniciativa neoliberal y no a las actividades productivas y al empleo, como lo sugieren algunos economistas cepalinos, pues no es muy lógico pensar que se pueda lograr una sociedad próspera con buenos consumidores y malos productores. Así, encontramos que las reformas, denominadas de primera generación, estuvieron orientadas a abrir las economías a la competencia extranjera y aumentar la participación del sector privado en el desarrollo de las economías nacionales, a expensas de la inversión social y de la base económica local. En la primera mitad de los 90 surgen las presiones desde Washington para impulsar las reformas de segunda generación, que incluían cambios importantes a la organización y gestión de áreas como la educación y el poder judicial.

En efecto, los esfuerzos reformistas se tradujeron en avances decididos en la esfera del comercio exterior, los flujos internacionales de capital y los sectores fi-

nancieros internacionales. Por otra parte, la expansión monetaria para financiar los déficit públicos disminuyeron a finales de la década de los 90, a la vez que se incrementaron las reservas internacionales y disminuían las tasas de inflación a niveles de un dígito, en la mayoría de los países latinoamericanos. Mientras tanto, se incrementaban los niveles de desempleo, la concentración del ingreso y aparecía con mayor severidad la pobreza extrema. En términos generales, la cantidad de personas pobres, era superior en 22 millones en el 2004 a lo registrado por el Banco Mundial en 1990, los débiles esfuerzos en materia educativa, capacitación laboral y acceso a los mercados de capitales condujeron a mayores niveles de inequidad regional (French-Davis, 2005).

Una vez identificado el contexto en que se dan las reformas estructurales de los 90, podemos entender, como desde algunos sectores académicos inconformes con la implantación de estos modelos, se han generado algunas inquietudes y discusiones recientes sobre política económica y social, especialmente en lo referente a las posibilidades de confiar en los mercados competitivos como ejes rectores de la coordinación de los distintos esfuerzos y actores económicos para el logro del progreso económico y prosperidad nacionales. La posición contraria sostiene que es la política pública la llamada a suplir los problemas y vacíos dejados por las fallas de los mercados. Estudios recientes de las Naciones Unidas (Ocampo, 2005) han demostrado que existe una relación directa entre las instituciones, la productividad, la acumulación de capital físico y humano, la geografía y el crecimiento económico y la capacidad de generar empleo en una economía. Pero por otra parte, no es menos importante la coherencia, entendida como continuidad en aplicación de recursos, pertinencia respecto al contexto político y fines generales de la economía y de los intereses del Estado y del gobierno para lograr metas y objetivos de corto y largo plazo. Esto indicaría que no es el dogma del mercado ni del Estado la tabla de salvación, sino que debemos avan-

zar en la identificación de otras alternativas para resolver nuestros problemas.

En Colombia como en la mayoría de los países en desarrollo, estamos bien distantes de las condiciones en que los mercados puedan resolver eficientemente la coordinación económica, aunque esta premisa es idealista incluso en los países desarrollados, pero aquí las distorsiones son mayores en tanto la existencia de monopolios, oligopolios, rigideces en mercados de factores, especialmente de capital, son más notables y de difícil solución. En nuestro país la coordinación entre agentes es inexistente, unos se protegen a costa de otros, de tal suerte que todos mantienen elevados niveles de ineficiencia (Pizano y Villar, 2006).

#### **ESTADO FRENTE A MERCADO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA**

El análisis de las políticas públicas generalmente reconocen los énfasis de políticas de Estado y políticas de gobierno; esto es, políticas que implican estructuras institucionales y mandatos que definen estrategias para la acción del Estado, en el primer caso, o que responden a intencionalidades coyunturales o reactivas, en el caso de las políticas gubernamentales. Esta distinción permite entender que existan políticas que se plasman en articulados constitucionales o leyes estatutarias y ordinarias que limitan la acción de un gobierno en particular. En esta perspectiva, la orientación de la política educativa en Colombia debe analizarse en una visión de largo plazo, propósito para el cual en los últimos cincuenta años podemos identificar, siguiendo a Varela (2005), dos grandes ciclos históricos en cuanto a sus contenidos y propósitos de tipo estatal para la definición de un determinado perfil de sociedad. Esto es, el ciclo de la república liberal (que no puede confundirse con el neoliberalismo de orientación conservadora en lo social), años 1930 a 1970 y la liberalización o privatización educativa, período posterior a 1970.

El período de la república liberal se caracteriza por un claro intervencionismo de Estado en todos los órdenes de la economía y la vida social, pero en especial, en la provisión de los servicios educativos, con fuerte énfasis en el fortalecimiento institucional de las entidades universitarias y los planteles de educación secundaria. El segundo ciclo que arranca a finales de los 70, se afianza en la última década del siglo XX, como una expresión de la mercantilización de la educación, con mayor énfasis en la introducción de los estímulos de la competencia del mercado, especialmente en la educación secundaria y universitaria. Principios tales como la rentabilidad, logro de eficiencia y eficacia en el uso de recursos y competencia regulada, se constituyeron en los fundamentos rectores del nuevo modelo educativo. En ese segundo período, el hecho más destacado en lo institucional es la diferencia marcada entre las instancias que diseñan, formulan y deciden las políticas, (Varela, 2006: 175), léase Ministerio de Educación, sus órganos de apoyo y el propio Congreso de la República, frente a las agencias u organismos de ejecución de esas políticas, representadas en los departamentos, municipios y las mismas entidades educativas ya sean universidades o planteles de educación técnica, tecnológica o planteles de educación secundaria y básica tanto públicos como privados.

Veamos entonces las rupturas y continuidades, coherencias o incoherencias que se pueden apreciar en la política educativa colombiana y hasta que punto estas orientaciones pueden ser consideradas como causas o consecuencias de los propios modelos de desarrollo, si es que existe coordinación suficiente como para hablar de un modelo de desarrollo en nuestro país.

#### **EL CICLO DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA BAJO EL ESTADO INTERVENTOR**

El modelo de política pública adoptado en occidente después de la Segunda Guerra Mundial tuvo como eje la teoría de la modernización, basada en el supues-

to, según el cual, era posible para todos los países alcanzar los niveles de desarrollo económico social y productivo, similar a los alcanzados por aquellos tiempos en los países más avanzados como Estados Unidos, Canadá y la mayoría de los países europeos (Mejía, 2006). El logro de los objetivos de desarrollo podrían darse mediante la identificación de los sectores estratégicos para impulsar el despegue de la economía y la inversión de montos considerables de recursos, para lo cual se haría necesario invocar y obtener la cooperación internacional, ya fuera mediante Inversión Extranjera Directa (IED), créditos o donaciones, o mediante una combinación de estos tres mecanismos.

En América Latina, la CEPAL jugó un papel protagónico en la coordinación de políticas y esfuerzos entre las naciones de la subregión y entre estas y los países desarrollados, el denominado *Modelo de desarrollo de la CEPAL* tenía como premisa central la formación de una base de industrialización propia soportada en la sustitución de importaciones tanto de productos agroindustriales como de manufacturas y bienes no duraderos, inicialmente, para profundizar luego el proceso sustitutivo hasta llegar a la sustitución de equipos y maquinaria de tecnología compleja. Este modelo implicaba a su vez la premisa de la modernización que implicaba, además, la adopción de parámetros políticos, sociales y culturales similares a los que sirvieron de fundamento al desarrollo de las sociedades más desarrolladas a mediados del siglo XX.

Para la consolidación de este modelo era necesario, en lo educativo, el funcionamiento de un sistema educativo igualmente moderno. En la mayoría de los países de América Latina, y en Colombia en particular, hubo preocupación por la educación y la modernización de sus sistemas educativos como factor prioritario para lograr el desarrollo, como lo muestran las misiones del Banco Mundial y la Misión Le Bret, a mediados de los 50 (Afanador *et al.*, 2003). En este sentido, la modernización fijó como prioridad,

combatir el analfabetismo, particularmente de las áreas rurales, que a su vez eran la base de la economía y de la población, en un 70% rural.

En el plano institucional, en Colombia, se fortalece la red de instituciones educativas públicas en los niveles de la educación primaria y secundaria que permitiera afrontar las enormes deficiencias en educación primaria y escolaridad secundaria, a la vez que se pudiera atender la formación para el trabajo. En este sentido, la educación secundaria contempló la orientación de la educación secundaria con el doble propósito de formación académica y capacitación laboral mediante la creación de planteles técnicos y tecnológicos en todo el país. La inversión extranjera se hace visible en los 60 en la financiación del sistema de establecimientos educativos INEM, en las principales ciudades del país, con la finalidad de brindar educación secundaria de calidad, orientada a la capacitación para el trabajo, pero además, con la finalidad de liderar la modernización curricular en los demás planteles, en el sentido de integrar la teoría y la práctica. En el mismo sentido, pero con una formación más específica de capacitación para el trabajo, aparece el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, financiado con recursos parafiscales del 2% de las nóminas, que los patronos deben entregar para la capacitación de los nuevos contingentes laborales y/o de los trabajadores ya vinculados. Paralelo a los INEM y al SENA se crearon los Institutos Técnicos Agropecuarios ITA, que sin perjuicio de la educación secundaria, formaban para las labores propias del área rural.

No obstante, el modelo interventor de Estado en economía, no sólo se preocupó de la formación primaria y secundaria orientada al trabajo. La educación universitaria marcó una intencionalidad fundamental, especialmente en la década de los 60. No solamente se incrementó sustancialmente la matrícula en las universidades públicas existentes como la Universidad Nacional en Bogotá y la Universidad del Va-

lle, entre otras; sino que se impulsó un inusitado surgimiento de universidades departamentales, con apoyo nacional y de universidades privadas en las principales ciudades del país. Siguiendo el modelo francés, los programas académicos privilegiaban lo técnico, pero se fue diversificando la oferta de programas, especialmente en las universidades privadas, donde las áreas sociales fueron predominantes, así como las facultades de educación cuyo concurso fue importante en la formación del contingente de educadores de primaria y secundaria que requería el país en estos niveles de la educación.

La financiación de estos proyectos educativos contó con el concurso de recursos externos provenientes de crédito de organismos multilaterales, que permitieron la dotación de laboratorios y bibliotecas de las universidades y planteles de secundaria y planteles de formación técnica. En los años 60 y principios de los 70, la cooperación internacional estuvo liderada por fundaciones estadounidenses que a su vez brindaban asistencia técnica y pedagógica. Dichas actividades fueron vistas con recelo por los intelectuales latinoamericanos y particularmente por los colombianos, quienes entendían las ayudas y presencia de las organizaciones americanas como una forma de mantener la subordinación de nuestras economías a la hegemonía norteamericana (Varela, 2005). Como una reacción a la revolución cubana y al ambiente de aceptación que lograron, en las juventudes y sectores populares latinoamericanos, las ideas socialistas de en los 60, la *“Alianza para el progreso”* desarrolló en forma notoria la oferta de generosos programas de becas a las universidades con el fin de formar personal en maestrías y doctorados que permitieran impulsar con mayor celeridad el desarrollo de estos países.

No obstante, el ambiente de confrontación y conflicto característico de la época, entre los intereses norteamericanos y, en general, del sistema de mercado agenciado en occidente y, de otro lado, los aires socialistas contrarios al capital, hicieron eco en

la academia, con mayor fuerza en las universidades públicas, lo cual distanció a la universidad y la empresa; situación que propició el ascenso de la universidad privada como alternativa a la demanda de ciertos sectores empresariales y de estratos socioeconómicos del país.

Esta proyección de la educación guardó una coherencia con lo que ocurría, o al menos se pretendía, en otros sectores de la economía y de la sociedad. La provisión de bienes públicos y sociales, especialmente servicios públicos, fue considerada como una responsabilidad del Estado y en esa dirección se orientó la inversión pública entre los años 50 y principios de los 70. La prioridad en la economía pública era la de crear la infraestructura que permitiera el despegue del crecimiento económico a partir de una industria sustitutiva de importaciones, inicialmente, y capaz de exportar luego, en lo que fue la estrategia de promoción de exportaciones. En este sentido, se adelantaron importantes proyectos aeroportuarios y portuarios, de generación de energía eléctrica, la creación del sistema nacional de salud, etc. En cuanto a la estrategia de modernización del Estado, se fortaleció el régimen presidencialista que creó una red nacional de organizaciones descentralizadas, especialmente mediante la reforma constitucional de 1968, que mantuvo desde el nivel central la orientación de la administración pública, a costa de la autonomía territorial y de un incremento notable del burocratismo. Este modelo entró en crisis a finales de los 70 y se produjeron críticas y manifestaciones sociales de protesta, en todos los sectores de la sociedad, pero principalmente, en las regiones por cuanto sus demandas se veían cada vez menos atendidas, mientras se generaba una desmotivación en las provincias para buscar solución a sus propios problemas.

Bajo estas condiciones se dio la serie de reformas que se iniciaron desde los primeros años de la década de los 80, y que se conocen como la transición hacia el

modelo neoliberal o de liberalización de la economía. En el terreno de la financiación de la educación, el decreto 80 de 1980 establece las bases para lo que sería el nuevo modelo de orientación de la educación en Colombia, en tanto se fomenta la competencia entre los sectores público y privado en la educación, especialmente en el nivel universitario.

#### **EL CICLO DE MERCADO Y COORDINACIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES**

A partir de 1980, la desaceleración del crecimiento de la economía afectó los indicadores sociales tanto por la disminución de los ingresos que habían mostrado una tendencia ascendente en los dos lustros anteriores, como por la disminución de los recursos públicos para llevar a cabo programas ambiciosos en este frente y desde mediados de esta década el gasto público social decreció como proporción del PIB (Ocampo, 2004: 61). Estas circunstancias unidas a la nueva filosofía del desarrollo permiten afianzar en Colombia la privatización de la educación, en todos los niveles, pero con mayor énfasis en la educación superior. Esta privatización no se ha dado en el sentido directo y tradicional de venta de la entidad al sector privado, sino mediante el lento crecimiento de la oferta de cupos en las universidades públicas, la creación de condiciones para el crecimiento de las entidades privadas, el incremento del coste de matrículas en las públicas hasta el nivel de financiar el coste de la matrícula (Varela, 2005). No obstante, no debe confundirse la anterior afirmación con la disminución de los presupuestos de las universidades públicas, el Estado y los mayores costos de matrículas han seguido financiando la educación, pero la privatización se evidencia en el crecimiento vertiginoso de las universidades e instituciones universitarias que para el 2004 se aproximaban a las 250. El interés del capital privado en este sector educativo ha sido creciente, pese a que la Ley 30 no las concibe como entidades empresariales con ánimo de lucro.

En términos más claros, para el interés de la presente investigación, lo ocurrido después de los 80 es que se ha fijado en el mercado la confianza, como ente regulador y coordinador, de las acciones de los distintos agentes para proveer la oferta y demanda educativa en el país. Así, la problemática de la expansión y modernización institucional de la educación superior ha recaído en la iniciativa del sector privado (Cuadro 1), mientras las universidades públicas han disminuido su cobertura y calidad, al restringirse la financiación y acceso a becas, para los programas que facilitaban la formación de los docentes a nivel de doctorados y maestrías; frenando así la tendencia de las tres décadas anteriores. Sumado a lo anterior, aparece en los últimos años, un nuevo desincentivo para la docencia universitaria, particularmente en el sector oficial,

dado por los bajos niveles de remuneración docente, a la vez que se hace más dispendiosa la tramitología burocrática para la contratación de docentes, conferencistas e investigadores. Esto no significa que la educación privada se haya sentido estimulada a incrementar la inversión para mejorar la calidad; o que los parámetros de calidad sean el principal objetivo que ha guiado al mercado, en esta nueva fase de la organización del sistema educativo colombiano. Por el contrario, en su coordinación para la prestación de este servicio público, al disminuir la presión de calidad en los establecimientos públicos que estaban compitiendo en la oferta del servicio, se presentó una tendencia a la nivelación en estándares medio o mediocres de calidad (Mejía, 2006: 257).

**CUADRO 1. NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR MODALIDAD Y ORIGEN INSTITUCIONAL**

MODALIDAD	TÉCNICAS			TECNOLÓGICAS			UNIVERSITARIAS			UNIVERSIDADES			TOTALES		
	AÑOS/ORI- GEN	TOTAL	OFI	PRIV	TOTAL	OFI	PRIV	TOTAL	OFI	PRIV	TOTAL	OFI	PRIV	TOTAL	OFICIAL
1990	60	10	50	47	16	31	62	18	44	73	30	43	242	74	168
1991	59	10	49	48	16	32	65	18	47	74	30	44	246	74	172
1992	58	10	48	49	16	33	65	18	47	75	30	45	247	74	173
1993	52	10	42	55	17	38	61	14	47	87	36	51	255	77	178
1994	53	11	42	58	17	41	61	15	46	86	36	50	258	79	179
1995	55	11	44	61	18	43	60	13	47	89	38	51	265	80	185
1996	52	11	41	58	17	41	64	14	50	92	39	53	266	81	185
1997	52	11	41	59	18	41	65	14	51	93	39	54	269	82	187
1998	52	11	41	61	19	42	70	17	53	95	40	55	278	87	191
1999	53	11	42	63	20	43	70	17	53	96	41	55	282	89	193
2000	53	11	42	64	22	42	78	21	57	95	40	55	290	94	196
2001	53	11	42	67	22	45	88	23	65	102	45	57	310	101	209
2002	52	11	41	65	22	43	97	24	73	105	46	59	319	103	216
VAR. 1990- 2002	-13%	10%	-18%	38%	38%	39%	56%	33%	66%	44%	53%	37%	32%	39%	29%

Fuente: ICFES. Elaboración propia.

Esta tendencia a dejar la educación al arbitrio del mercado se refleja en el Cuadro 2, en que se muestra el gasto en educación por países de la región. Aquí se aprecia que Colombia gasta tres o cuatro veces menos en promedio en la educación de sus estudiantes que países como Uruguay y Argentina, y trece (13) veces

menos que Estados Unidos. No obstante, el dato más significativo es la enorme diferencia de gasto en los niveles primario y secundario. Niveles básicos de educación, en que Colombia está gastando 15 veces menos que los Estados Unidos. Por lo cual, el tipo de educación en estos niveles fundamentales de forma-

ción, sugieren bien diferentes tipos de calidad y una desigualdad apreciable en la formación del capital humano para enfrentar la competitividad internacional. Esto pondría de manifiesto una incoherencia clara entre las pretensiones del modelo de insertar

nuestra economía en los mercados externos, cuando se parte de una base abiertamente desfavorable en la inversión para la formación del principal factor de la producción, su capital humano y el conocimiento (Mejía, 2006).

**CUADRO 2. GASTO EN EDUCACIÓN DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS-EN US\$**

País	Gasto Alumno Todos los niveles	Gasto Alumno Primaria y Secundaria	Gasto Alumno Educación Superior
Estados Unidos	6,198	6,301	7,475
Canadá	5,887	5,281	8,517
España	2,713	2,819	2,473
Argentina	1,134	890	2,233
Uruguay	987	787	1,623
Brasil	947	779	6,512
México	734	657	2,216
Chile	660	576	1,068
Costa Rica	592	463	1,613
Panamá	538	333	1,155
Colombia	430	368	1,255
Paraguay	304	228	1,853
Perú	251	122	392
Ecuador	226	191	715
El Salvador	162	132	160
Rep. Dominicana	146	108	220
Guatemala	139	107	585
Honduras	121	99	497
Nicaragua	64	59	s/d
Bolivia	s/d	s/d	s/d

Fuente: Informe UNESCO, 2002.

Desde el punto de vista normativo, en Colombia, la Ley 30 y la Constitución Política de 1991 diseñaron un sistema de inspección y vigilancia bajo la responsabilidad del ejecutivo nacional para lo cual se crearon una serie de instituciones como el Consejo de Educación Superior (CESU), la Comisión de Doctorados y Maestrías, sustituida recientemente por el CONACES y el Consejo Nacional de Acreditación. “Empero este entramado de organizaciones estatales de nivel central no han, sin embargo, constituido un esquema de política que garantice un mantenimiento efectivo de la oferta de calidad en el sector” (Varela, 2005: 185); dado que como se mostrará más adelante la calidad es un tema más complejo que la voluntad o la existencia de normas.

En este punto parece pertinente resaltar el interés del presente trabajo de investigación respecto a financiación, política fiscal y política educativa, por cuanto el modelo de liberalización implantado desde finales de los 80, se caracteriza por el acento en la transferencia de la problemática educativa desde la oferta, como venía operando en el modelo anterior, a la demanda como una salida capaz de conciliar el financiamiento de la educación primaria, secundaria y superior con la crisis fiscal; lo cual implicó trasladar este problema a los usuarios. Quien desee educarse que pague el servicio, es en esencia, la política oficial. En cambio, se ofrece una posible opción de subsidio a la demanda o crédito educativo para los sectores menos pudientes, como puede percibirse

claramente en “La Revolución Pacífica” del presidente Álvaro Uribe Vélez. Son justamente estas orientaciones las que han permitido que pululen instituciones educativas, tanto en el nivel superior como en la educación secundaria, universidades y colegios sin tradición, sin peso académico reconocido, sin profesorado de tiempo completo, sin carrera profesoral, sin estrategias ni recursos para inversión que garantice estándares de calidad académica e investigación. Estas tendencias de una explícita formulación mercantilista de la educación se concreta en las leyes 30 de 1992 y se profundiza en la 715 de 2001.

## COBERTURA EDUCATIVA

La cobertura educativa sigue siendo un problema grave para la economía colombiana, tanto por el escaso avance que ha mostrado en los últimos años, como por la concentración social y geográfica de la misma. En efecto, para el nivel de educación superior, entre 1994 y 1995, la cobertura evidencia inequidad social y geográfica, este hecho es explicado con la tasa de escolarización del nivel que en los años mencionados fue de 80% y correspondía a los dos quintiles más altos de la distribución del ingreso, de la misma manera el 73% de la matrícula estaba concentrada en el distrito capital (MEN, 1995: 16).

**CUADRO 3. TASA DE ESCOLARIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR 1995-2000**

Año	Tasa de Escolaridad	Matriculados Ed. Superior	Población 17-24 años	Población total
1985	8,51%	383,640	4.505,627	20.587,739
1990	9,10%	473,747	5.207,368	32.978,170
1995	11,50%	606,506	5.274,286	38.814,159
1996	11,74%	630,205	5.369,709	39.511,093
1997	13,15%	718,684	5.466,217	40.214,730
1998	14,98%	833,387	5.564,391	40.943,221
1999	14,75%	832,548	5.645,362	41.539,011
2000	13,86%	885,219	6.385,636	42.321,390

Fuente: ICFES, Subdirección General de Informática (Tomado de Misas, 2004).

Según Misas (2004: 55) el incremento en la tasa de escolaridad de 9,10% en 1990 a 14,75% en 1999, se debió al aumento en el número de Instituciones de Educación Superior (IES) privadas, la mayoría de éstas con niveles bajos de calidad, a las cuales pueden ingresar los estudiantes de menores recursos, ya que dichas instituciones prestan el servicio a bajos costos, son de fácil acceso y ofrecen la posibilidad de llevar a cabo estudios en jornadas nocturnas o desescolarizadas.

El descenso de la tasa de escolaridad en la educación superior a partir de 1999 se debió a la crisis económica que experimento el país y que obligó a gran parte

de los universitarios a dejar sus estudios y unirse a la fuerza de trabajo (Corpoeducación, 2002: 81).

## TENDENCIAS EN LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, 1990-2004

### FUENTES Y USOS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA EN LA DÉCADA DE LOS 90

En consideración a que la comprensión del sistema de financiación de la educación ha sido un tanto compleja, parece pertinente acercarnos a su

comportamiento reciente en tres pasos, como son la visualización de fuentes y usos de recursos para la educación colombiana en los 90, ubicación de la educación dentro del sistema gasto público nacional y, finalmente, identificación de algunas tendencias recientes en la orientación del gasto en educación. Este será el desarrollo del presente artículo.

En la composición de la financiación de la educación, llama la atención en cuanto a fuentes, el porcentaje aportado desde el nivel central nacional, que para el período 1990- 1994, fue de 1% del PIB, incluyendo cofinanciación; mientras que los territorios aportaron 2,2% del PIB, que correspondieron a las transferencias territoriales. Según las estimaciones de Clavijo (1998), no se requería incrementar esas partidas educativas con recursos propios territoriales, dados las necesidades de los programas vigentes en ese momento.

Para el período 1995- 1998, como se aprecia en el Cuadro 4, los recursos del nivel central nacional se fueron

incrementando hasta llegar a un 1,3% PIB, pese a que los recursos de cofinanciación se estancaron. El otro aspecto de importancia es el notable crecimiento de los recursos de aportes territoriales, que pasan de 2,7 a 2,9% del PIB, gracias a lo dispuesto en la Constitución de 1991 y concretado en la Ley 60 de 1993. Así, las transferencias con destino a educación y salud se incrementarían en forma considerable, como se verá más adelante. De tal forma, el incremento neto en educación, en estos dos períodos es de 1,4% PIB.

El incremento de los recursos aportados por el nivel central se explican por los mayores gastos administrativos que debió asumir el gobierno dados los incrementos salariales, especialmente, por homologación de sueldos y unificación de régimen de contratación, al obligarse, por fallos de las altas cortes, a contratar en planta a numerosos maestros que habían sido contratados como temporales. En este sentido, el aporte del gobierno central nacional durante la década de los 90 se mantuvo cercano al 30% del total de los recursos destinados a la educación en el país.

**CUADRO 4. FUENTES Y USOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA (PORCENTAJE DEL PIB)**

<b>I- Fuentes</b>									
<b>Año</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>
Gobierno Nal	0,84	0,92	1,44	1,00	0,93	1,35	1,34	1,34	1,30
-Presupuesto	0,84	0,92	1,44	0,85	0,72	1,10	1,09	1,23	1,18
-Cofinanciación	0,00	0,00	0,00	0,15	0,21	0,25	0,25	0,12	0,12
Territorios	2,02	2,11	1,96	2,16	2,22	2,51	2,47	2,72	2,90
Transferencias	2,02	2,11	1,96	2,16	2,22	2,51	2,47	2,72	2,90
- Situado fiscal	1,29	1,20	1,47	1,90	2,02	1,92	1,70	1,70	1,70
- Participación	0,30	0,38	0,45	0,45	0,47	0,47	0,47	0,47	0,47
- Otros	0,42	0,52	0,03	-0,18	-0,27	0,12	0,30	0,56	0,73
Recursos proa.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total</b>	<b>2,85</b>	<b>3,02</b>	<b>3,40</b>	<b>3,16</b>	<b>3,15</b>	<b>3,86</b>	<b>3,81</b>	<b>4,07</b>	<b>4,20</b>

Fuente: Min.-Hacienda, DNP y Clavijo 1998.

En cuanto al uso de los recursos educativos (Cuadro 5) podemos observar que aproximadamente el 80% se asignan a los niveles de primaria y secundaria, aunque con un costo distorsionado muy grande, como es el correspondiente a la administración

central que adelanta el Ministerio de Educación Nacional, el cual representa entre el 8 y el 10% de los recursos destinados al sector educativo. El sector de la educación primaria recibe entre el 30 y el 39% de los recursos asignados a la educación, al pasar del

1,07 PIB en 1990 al 1,63% PIB en 1998. Es de anotar también, que durante todo el período su tendencia fue creciente. La educación secundaria recibió entre el 25% y el 34% de los recursos destinados a educación, mostrando una tendencia creciente, pero sólo en su componente de funcionamiento. Aquí cabe resaltar, la preocupante persistencia a los muy bajos niveles de inversión, que tanto en primaria como en secundaria han estado por debajo del 4% de las asignaciones totales de recursos.

El sector de la educación superior demandó entre el 15 y el 18% de las asignaciones presupuestales a la educación, aunque muestra una disminución drástica en los últimos años, respecto al 25% que logró en 1991. Esto es, pasó de un 0,76% PIB en 1991 a 0,64% PIB en 1998. Para analistas como Rivas y Montenegro (2005) o Clavijo (1998) las prioridades del gobierno deben ser los niveles de educación primaria y secundaria, por cuanto orientar dineros públicos a la educación superior tiene un “carácter regresivo”.

Por tanto, se debe replantear el sistema vigente para que las universidades de carácter nacional o territorial, ajusten sus presupuestos según lo sugerido por la Comisión de Racionalización del Gasto de 1997, o sea, que las matrículas deberán ser suficientes para cubrir los gastos de la universidad. Este es un tema de controversia, pues se parte de la premisa que los pobres no van a la universidad. Cosa que en general, ha venido ocurriendo en el país. La controversia está dada en términos impulsar un estado interventor para solucionar esas fallas de la economía, o en no hacer nada para variar esa tendencia, con lo cual, la inequidad en lugar de solucionarse se profundizaría; pues, con estas políticas liberales se dificulta que puedan acceder los estratos bajos a la educación superior y los beneficios de la movilidad social, así como las posibilidades de mejora socioeconómica, que se reconoce a la educación, será menos posible en una sociedad en que el acceso a los distintos niveles educativos y de calidad, no se faciliten a todos los ciudadanos.

**CUADRO 5. FUENTES Y USOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA (PORCENTAJE DEL PIB)**

<b>II- Usos</b>									
<b>Años</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>
Total primaria y Secund.	2,05	2,15	2,79	2,48	2,43	2,98	2,96	3,26	3,40
-Admon y direcc (MEN)	0,17	0,08	0,90	0,39	0,25	0,43	0,37	0,35	0,35
-Primaria	1,07	1,13	1,04	1,16	1,16	1,35	1,38	1,53	1,63
.Funcionamiento terr.	1,02	1,05	0,98	1,05	1,09	1,26	1,24	1,38	1,48
.Inversión gob. central	0,01	0,07	0,06	0,06	0,05	0,09	0,13	0,19	0,16
Total Superior	0,69	0,76	0,52	0,58	0,57	0,73	0,66	0,64	0,64
- Gob. Central	0,49	0,57	0,33	0,36	0,37	0,55	0,49	0,47	0,47
- Territorios	0,20	0,18	0,19	0,23	0,21	0,18	0,17	0,17	0,16
Total otros (gob. Central)	0,11	0,11	0,10	0,10	0,15	0,15	0,20	0,17	0,16
- Funcionaminto	0,06	0,07	0,06	0,05	0,07	0,06	0,07	0,06	0,06
- Inversión	0,05	0,04	0,03	0,04	0,8	0,09	0,13	0,11	0,11
<b>Total</b>	<b>2,85</b>	<b>3,02</b>	<b>3,40</b>	<b>3,16</b>	<b>3,15</b>	<b>3,86</b>	<b>3,81</b>	<b>4,07</b>	<b>4,20</b>

Fuente: Min.-Hacienda, DNP y Clavijo (1998).

Como conclusión de las fuentes y usos de los recursos en los noventa, que se mantiene hasta estos momentos, como veremos luego, mientras los gastos de educación sigan dedicando porcentajes tan reducidos,

en todos los casos menores al 8% a inversión, los resultados en calidad tienen menos posibilidades de mejorar, ni podemos esperar una educación que haga competitivo nuestro recurso humano en el

contexto global y, lo que es más grave, el desarrollo humano será menos posible.

## GASTO PÚBLICO EN COLOMBIA SEGÚN NIVELES DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

El gasto público en Colombia, tradicionalmente ha sido muy bajo respecto al promedio internacional. En términos de los economistas eso significa que el tamaño del Estado colombiano ha sido pequeño, par-

ticularmente hasta mediados del siglo anterior, en que siempre fue inferior al 10% del PIB. Esta tendencia cambió a partir de los 90, como puede observarse en el Cuadro 6, a partir de 1990, el tamaño del Estado colombiano mantuvo niveles de gasto que están por encima del 20%, lo cual representa una ubicación dentro de la media de la región latinoamericana; pero además, muestra una tendencia creciente. Igualmente, se observa que el nivel central nacional ha sido más dinámico que el departamental, aunque menos que el municipal.

**CUADRO 6. GASTO PÚBLICO POR NIVELES DE ADMINISTRACIÓN: 1990-2001 (PORCENTAJE DEL PIB)**

AÑO	NACIONAL	DEPARTAMENTAL	MUNICIPAL	TOTAL
1990	17,5	4,0	2,6	24,1
1991	17,6	3,9	2,8	24,3
1992	19,9	4,1	3,0	27,0
1993	16,7	4,5	3,4	24,6
1994	16,2	4,2	3,3	23,7
1995	17,0	4,3	3,3	24,6
1996	19,7	5,1	4,3	29,1
1997	20,0	4,9	4,9	29,8
1998	24,8	5,4	4,8	35,0
1999	24,1	6,2	6,1	36,4
2000	18,4	5,8	6,8	31,0
2001	22,2	4,6	5,5	32,3

Fuente: Departamento Nacional de Planeación (DNP) y Departamento Nacional de Estadísticas (DANE).

El Cuadro 6 también permite apreciar que el gasto público a nivel nacional en promedio fue variable entre 1990 y 2001, en donde el mayor crecimiento se vio reflejado entre 1998 y 1999 con una participación del 24,8 y 24,1% respectivamente. A nivel departamental le corresponde el 4,7% en promedio, siendo 1999 el año con la más alta participación con un 6,2%. Y a nivel municipal el gasto fue de 4,2% en promedio, siendo el año más representativo el 2000 con el 6,8%. De tal forma, se puede notar que de los tres niveles de administración, el Nacional es el que mayor participación tiene, seguido por el Departamental.

De otra parte, cabe anotar que los departamentos y municipios solamente destinaron el 10% de sus rentas propias al financiamiento de la educación, mostrando que a medida que las transferencias de la Nación han incrementado su participación, el esfuerzo fiscal de los departamentos y municipios en procura de financiar la educación ha disminuido. No obstante, esta visión directa entre las fuentes y usos de recursos para la educación dividiendo en dos grandes campos los escenarios de origen y aplicación de recursos, es necesario mirar con mayor detalle el entramado legal y administrativo con que se han venido generando y aplicando recursos, así como sus criterios de aplicación.

## CONCLUSIÓN

Entendiendo la educación como la actividad por la cual una generación entrega a la próxima la información necesaria para que la especie sobreviva. Entrega que se entenderá en el sentido más amplio posible, no en el de contar algunas historias o pasar algunos datos, sino en el de formar verdadera y completamente en el uso del patrimonio cultural y el lograr que la siguiente generación se apropie de todo el acervo cultural y biológico acumulado en centurias de evolución. Mientras que el desarrollo humano lo entendemos referido a la articulación cualitativa entre la educación y las estrategias del desarrollo, para poder garantizar o solventar una distribución igualitaria del crecimiento económico de un país. Las conclusiones del presente artículo son las siguientes:

El ciclo histórico de la política educativa que va desde mediados del siglo XX hasta los años 80, muestra una relación entre la formación docente, los planes educativos y las necesidades de recursos humanos para el desarrollo de las actividades del sistema económico. Pese a los problemas de burocracia y centralismo, podría afirmarse que hubo coherencia en este momento en la política educativa.

El ciclo histórico de la política educativa y económica que se inicia a finales de los 80, tiene como eje de su accionar la eficiencia en la utilización de los recursos, confiando en los criterios de la competencia y la rentabilidad, propios de una economía de mercado, para orientar y coordinar el desarrollo del servicio educativo. Este modelo pudo haber mostrado éxito parcial en cobertura, pero no mejora de la equidad social, calidad educativa, pertinencia ni desarrollo humano.

Los procesos de descentralización dejan muchas dudas sobre sus bondades para el logro de la autonomía territorial, avances en calidad, pertinencias y formación para la democracia, pues aunque la atribución para administrar los servicios educativos se extiende de los Departamentos y Distritos a los Municipios con más de cien mil habitantes, en la práctica afianza la intervención del gobierno central en la gestión de los servicios educativos y debilita las competencias de los entes territoriales.

Los parámetros para la racionalización del gasto en educación se establecen desde un punto de vista predominantemente administrativo, dejando a un lado los criterios pedagógicos y dando orientación empresarial y de búsqueda de eficiencia económica en el uso de los recursos, más que de asegurar el desarrollo social sostenible en la región y de propiciar el desarrollo humano.

## BIBLIOGRAFÍA

Abello, M. *La Educación en Iberoamérica*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos, 1998.

Afanador, B. *El enfoque Institucional del Desarrollo Económico*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2002.

Afanador, B. *et al.* "La Educación Superior como Eje del Desarrollo". *Revista Equidad y Desarrollo* 1. (2003): p: 97-123.

Argandeña, A. *et al. Macroeconomía Avanzada I*. Madrid: McGraw Hill, 1996.

Avella, G. *Hacienda Pública, Moneda y café en Colombia*. Bogotá: Banco de La República, 2004.

- Avila, M. "Cambios Organizacionales en el Ministerio de Educación Nacional 1994-2004". Tesis, ESAP. 2006.
- Albi, E. y otros. *Teoría de la Hacienda Pública*. Barcelona: Ariel. 2001.
- Ayala, E. *Instituciones para Mejorar el Desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- . *Instituciones y economía*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Banco Mundial. *Informe Anual*. 1989.
- . *Informe Anual: Globalización y Desarrollo*. 2002.
- Banco de La República y Ministerio de Hacienda. *Acuerdo Stand- By de Colombia con el Fondo Monetario Internacional*. 2005.
- Barro, R. y Sala, M. *Economic Growth*. New York: McGraw Hill, 1995.
- Cajiao, F. "Enseñanza, Aprendizaje y Deserción". *Revista Economía Colombiana*. (2005): 34-42.
- Cárdenas, M. Junguito R. y Pachón M. *Political Institutions and Policy Outcomes in Colombia: the Effects of the 1991 Constitution*. Fedesarrollo. (2005).
- Carrasquilla, A. *¿Cuál es el Problema Fiscal?* Bogotá: Banco de La República, 1996.
- Castro, J. *La Cuestión Territorial*. Bogotá: Fedesarrollo, 2003.
- CEPAL. *Una Década de Luces y Sombras, América Latina y el Caribe en los Noventa*. 2001.
- Cerquera, D. et al. *La Educación en Colombia: Evolución y diagnóstico*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2000.
- Clavijo, S. *Política Fiscal y estado en Colombia*. Bogotá. Banco de La República, 1998.
- Contraloría General de la República- CID (U. Nal). *Bienestar y Macroeconomía*. Informa de Coyuntura. 2003.
- Corpoeducación, Fundación Compartir, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Luker, Fundación Promigas, Fundación Restrepo Barco, Fundación Teruel. Bogotá.
- Cuevas, H. *Proceso Político y Bienestar Social*. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia, 1998.
- Departamento Nacional de Planeación. *La Revolución Pacífica, Plan de Desarrollo Económico y Social 1990- 1994*. Bogotá, 1991.
- . *El Salto Social. Plan de Desarrollo Económico y Social, 1994-1998*. Bogotá, 1994.
- . *Cambio para Construir la Paz. Plan de Desarrollo Económico y Social, 1998- 2002*. Bogotá, 1999.
- . *Hacia un Estado Comunitario, Plan de Desarrollo Económico y Social, 2002- 2006*. Bogotá, 2002.
- Florez, L. et al. "El Manejo de la política Económica en Colombia en el Contexto de la Globalización". *Revista Economía Colombiana*. (2005).
- . "Tendencias del Ahorro, la Inversión y el Crecimiento económico". *Desarrollo Económico y Social en Colombia*. Bogotá: SigloXX/ Universidad Nacional, 2001.
- Ffrench-Davis, R. *Reformas para América Latina*. Argentina: CEPAL y siglo XXI. 2005.
- Garay, L. y Adriana R. *Colombia: Diálogo Pendiente*. Bogotá: Planeta Paz, 2004.
- . *Colombia entre la Exclusión y el Desarrollo*. Bogotá: Alfa y Omega, 2002.
- Giraldo, C. *Origen de la Protección Social*. Bogotá: Doctorado en Economía, Universidad Nacional, 2004.
- Henoa, M. y Silva, E. *Financiamiento del Sector Educativo 1993- 2004*. Colombia: Ministerio de Educación, 2004.
- Iregui, A. et al. *Evaluación y Análisis de Eficiencia de al Educación en Colombia*. Bogotá: Borradores, Banco de la República, 2006.

- Kalmanovitz, S. *Las instituciones y el Desarrollo en Colombia*. Bogotá: Norma, 2001.
- Lavin, S. *Educación y desarrollo humano en América latina y el caribe*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1996.
- Leal, R. *Discurso y razón: una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo editores, 2000.
- Lebrel, L. *Desarrollo y civilizaciones*. Colección bienestar social y desarrollo de la comunidad. Guatemala: s.e. 1964.
- Mejía, R. *Educacion(es) en la(s) Globalizacion(es)*. Colombia: Desde abajo, 2006.
- Ministerio de Educación de Chile. "Historia de la Educación". *Revista* 315. (2005).
- Musgrave, R. y Musgrave, P. *Teoría de la Hacienda Pública. Teórica y Aplicada*. España: McGraw Hill, 1992.
- Max-Neef, M. *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. Medellín: Proyecto 20 Editores, 2000.
- Ocampo, J. *Reconstruir el Futuro*. Bogotá: CEPAL-NORMA, 2004.
- . *Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina*. México: CEPAL, 2005.
- Rodríguez, A. *La Educación después de La Constitución de 1991*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio, 2002.
- Sen, A. *Desarrollo Como Libertad*. Bogotá Colombia: Norma, 1999.
- Souza, C. y Moreira, I. *Reforma del Estado: descentralización y desigualdades*. Sao Paulo: CEDEC, 1999.
- Tenjo, F. *Comentarios al Trabajo de Cárdenas, Junguito y Pachón*. Colombia: Banco de La República, 2006.
- Urrutia, M. *La Coordinación de la Política Económica*. Colombia: ANDI, 2002.
- Varela, E. *La Mercantilización de lo Público*. Cali: Universidad del Valle, 2005.
- Wiesner, E. *El Origen Político del Déficit fiscal en Colombia: el contexto institucional 20 años después*. Bogotá: CEDE. Universidad de los Andes, 2004. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85242_archivo_pdf.pdf) -Acceso: Diciembre 8, 2006).
- . *Informe al Congreso Nacional: Reforma Educativa y Proyecto Educativo Nacional 1994-1998*. Bogotá. MEN, 1998.
- . ICFES. *Bases Para una Política de Estado en Materia de Educación Superior*. Bogotá: ICFES, 2001.
- . *Balance del Plan Decenal de Educación: La Educación un Compromiso de Todos 1996-2005*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2006.