

# REVISTA TEMAS



*Paisaje común a las afueras de Moscú*



**Referencia al citar este artículo:**

Ibagón, N.J., y Gómez, D.T. (2018). El aumento de la escolarización en América Latina. Retos en contextos de exclusión social. *REVISTA TEMAS* III(12), 143-154.

<https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2039>

# El aumento de la escolarización en América Latina. Retos en contextos de exclusión social<sup>1</sup>

Nilson Javier Ibagón Martín<sup>2</sup>  
Dustin Tahisin Gómez Rodríguez<sup>3</sup>

*Recibido: 9 de febrero de 2018. Aceptado: 10 de mayo de 2018*

## Resumen

Durante las últimas tres décadas América Latina ha avanzado significativamente en el aumento de las tasas de cobertura educativa. Proceso que para algunos sectores políticos ha sido una conquista que asegura una mayor equidad e igualdad social en la región. El presente escrito analiza críticamente este postulado a partir de dos ejes de discusión: el aumento de las brechas sociales entre los más ricos y pobres, vía calidad educativa y la falta del aseguramiento de condiciones de educabilidad que acompañen integralmente las políticas de ampliación de la matrícula.

## Palabras clave

Matrícula, América Latina, pobreza, desigualdad social, sistemas educativos.

# Increasing the schooling in Latin America. Challenges in contexts of social exclusion

## Abstract

During the last thirty years, Latin America has made significant progress in education coverage. Process that for some political sectors has been a conquest that ensures greater equity and social equality in the region. The present writing, critically analyzes this postulate from two axes of discussion: the increase of social gaps between the richest and the poorest, through educational quality, and, the lack of assurance of educability conditions that fully accompany the policies of enrollment expansion.

## Keywords

Enrollment, Latin America, poverty, social inequality, educational systems

1. Artículo de reflexión.

2. Profesor asistente del Departamento de Historia de la Universidad del Valle. Doctorando en Educación, Universidad de Buenos Aires; magíster en Historia por la Pontificia Universidad Javeriana especialista en Políticas Educativas, FLACSO-Argentina. Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía Política y Educación.

3. Docente investigador del programa de Administración de Empresas de la Universitaria Uniagustiniana y contratista del IGAC en el CIAF. Estudiante del Doctorado de Agrociencias de la Universidad d la Salle.

## Introducción

Algunos sectores políticos en América Latina han asumido como un éxito la ampliación de la cobertura que se ha dado a lo largo de las últimas décadas en los diferentes niveles educativos<sup>4</sup>; aumento que se ha materializado principalmente en los niveles secundario y terciario. Según datos de la CEPAL (2013; 2015), en América Latina y el Caribe la tasa neta de matrícula para el nivel secundario pasó de ser del 60,8% en el 2000 a ser del 73,8% en el año 2013, aumento que en el mismo período también se vio reflejado en la tasa bruta de matrícula para el nivel terciario, la cual pasó del 22,8% en el 2000 al 43,9% en el 2013. No obstante, este triunfo cuantitativo según esos sectores en la región además de estar aún lejos de una cobertura universal, está acompañado de una serie de paradojas que lo ponen en entredicho. La principal de ellas, el aumento constante de las desigualdades sociales (Rendón & Guayacán, 2016), en una región que, aunque genera mucha riqueza, se caracteriza por ser precaria en acciones redistributivas que eviten su concentración en pocas manos (Álvarez, 2007; Milanovic & Muñoz, 2008; Bonometti & Ruiz, 2010; Jiménez, 2015).

A continuación, tomando como referente los procesos que configuran esta paradoja, se hace un breve análisis crítico alrededor del supuesto éxito que enmarca la ampliación de la cobertura educativa en América Latina. Para ello, se realiza en primer lugar un pequeño análisis de la implementación de la doctrina neoliberal en las políticas educativas latinoamericanas, contexto desde el cual la ampliación

de cobertura ha sido reclamada por parte de la mayoría de Estados como uno de los indicadores que evidencian el éxito de las reformas en el sector; luego se abordan críticamente una serie de dinámicas de tipo educativo que al no ser tenidas en cuenta o no ser desarrolladas con pertinencia en los diferentes países, le han restado potencialidad al aumento de cobertura, ampliando en muchos casos las brechas sociales entre los más ricos y los más pobres. Finalmente, se analizan dimensiones de carácter socioeconómico relacionadas con los ámbitos educativos.

## Neoliberalismo y educación en América Latina: La cobertura educativa como indicador de éxito

En medio de la crisis económica, política y social que atravesaron los países latinoamericanos durante la década del ochenta en el siglo XX, comenzaron a cobrar fuerza diversos posicionamientos críticos alrededor del funcionamiento y gestión de los sistemas educativos en la región. Estos cuestionamientos provenían fundamentalmente de una nueva ideología denominada neoliberalismo, la cual, a lo largo y ancho del continente venía planteando una oposición directa al modelo de sustitución de importaciones, acción que comenzó a desequilibrar las relaciones tanto macroeconómicas como microeconómicas de los agentes decisorios en los países. A partir de la línea argumentativa de la escuela neoclásica y basado en los principios monetaristas, el neoliberalismo comienza en el contexto internacional a pregonar que el modelo benefactor había perdido vigencia volviéndose ineficaz para generar crecimiento económico (Gómez, 2015a). Por consiguiente, impulsa la idea de adecuar y potenciar algunos principios económicos liberales como única vía para solucionar los problemas detectados (Fukuyama, 1992) y (Hayeck, 1945).

4. Cabe anotar que en el caso de la educación primaria nivel que a partir de la década del sesenta del siglo XX experimentó en la región un aumento constante en las tasas netas de matrícula superando a inicios del siglo XXI en la mayoría de países el 90% en los últimos años se ha experimentado una reducción que aleja cada vez más la consecución de una cobertura universal en América Latina y el Caribe, de tener una tasa neta de matrícula del 93,4% en el 2005, se pasó en el 2013 a una del 92,3% (CEPAL, 2015).

Dichos principios están asociados a: la reducción del Estado en pro del mercado, el fortalecimiento de la globalización desde una relación comercial y política entre los capitales tangibles e intangibles, y la importancia de privatizar los activos estatales en el mercado al considerarlos como ruidos que obstaculizan la expansión del comercio.

El neoliberalismo en Latinoamérica, poco a poco, pero de forma generalizada, fue pasando del plano teórico al práctico a través de la influencia directa de organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la aplicación de fórmulas y directrices como las contempladas en el llamado Consenso de Washington, las cuales comenzaron a definir las políticas económicas y sociales de los países de la región (Rangel & Soto, 2012; Castañeda & Díaz, 2017). Este acuerdo explícitamente se configuró como una receta que debían seguir los Estados en torno a la puesta en marcha de diez acciones –interconectadas que buscaban dar centralidad al mercado en la regulación de los asuntos económicos, indagando con ello –teóricamente generar el tipo de crecimiento que tenían las principales potencias capitalistas. Entre estas medidas se encuentran: la reducción del déficit fiscal; el cambio de prioridades en el gasto público; la disciplina presupuestaria; la liberalización comercial; la definición de los tipos de interés; la defensa de la influencia del mercado en el establecimiento de los tipos de interés; el impulso de una política desreguladora; el fortalecimiento de la apertura hacia la inversión extranjera directa; la defensa de los derechos de propiedad y la consolidación de una política de privatizaciones (Ibagón, Gómez & Santamaría, 2016).

Estas orientaciones definen buena parte de las lógicas desde las que el neoliberalismo entenderá la función de la

educación. La transformación productiva del recurso humano y su sintonía con las necesidades del aparato productivo se constituyen así en la base de dicha definición (Gorostiaga & Tello, 2011). En consecuencia, desde esta perspectiva la educación debe asegurar que el recurso humano sea competitivo y a la vez libre para poder mantenerse en el mercado globalizado. De esta forma, cada uno de los actores que participan en el proceso debe tener características diferenciadoras, con las cuales participen en las necesidades del mercado.

Conceptos vagos sobre calidad, basados en una visión humanista y apasionada de la calidad de la interacción social y educacional, son descartados y sustituidos por conceptos precisos de calidad y de control del producto, importados del espacio fabril y empresarial también reorganizados de acuerdo con los principios de flexibilización productiva (Tadeu da Silva, 1997, p. 284).

De ahí que, según los principios neoliberales las personas deben formarse obedeciendo los postulados de la teoría del capital humano (Becker, Murphy & Tamura, 1990; Mincer, 1974; Schultz, 1961, 1960), la cual concibe el proceso formativo a partir de sacrificios de consumo presente de las erogaciones realizadas. En efecto, la inversión que se emparenta con competencias laborales, las cuales están totalmente sumergidas en las necesidades del aparato productivo.

A partir de esta plataforma de pensamiento, el neoliberalismo concibe y afirma que las políticas educativas impulsadas por los Estados de América Latina en el marco de su desarrollo interior, y en virtud de su ineficiencia e inequidad fueron uno de los factores que impidieron la inserción efectiva de la región en las dinámicas de una economía global (Puiggrós, 1996).

En este sentido, en los planes de desarrollo (Rendón & Guayaca, 2016; López, 2016; Pérez, 2016 y Gómez, 2007) que han perfilado durante las últimas tres décadas el accionar sociopolítico y socioeconómico de los países latinoamericanos, la educación aparece definida en su mayoría como un servicio direccionado desde la teoría del capital humano (López & Flores, 2006). De ahí que, categorías como eficiencia, eficacia, calidad, cobertura, sean promocionadas como pivotes centrales para poder incursionar en un mercado cada vez más cambiante en el que el sistema se exterioriza como capitalismo cognitivo (Fumagalli, 2010, p. 260). Nótese que el tema de cobertura, aunque fue un criterio central en la política social del estado benefactor y uno de los puntos de mayor avance en la aplicación de este modelo –sobre todo en el nivel primario, siguió siendo neurálgico en la política neoliberal pese al distanciamiento que esta quería establecer con ese “antiguo” modelo de desarrollo. Medidas como la de reducir el Estado e impulsar las privatizaciones, en principio no limitaron cuantitativamente la mejora de este indicador (Gómez, 2015b).

Así mismo, pese al relativo éxito en la reducción del analfabetismo y el aumento considerable de la cobertura educativa que lograron concretar los Estados bajo la implementación del modelo benefactor, este fue uno de los indicadores recurrentes utilizados por los políticos neoliberales para criticar dicho modelo en materia social. Crítica que fundamentalmente en el campo educativo se concentró en, el señalamiento de la no consecución de la universalización de la educación primaria y las bajas tasas de matrícula que se tenían en los niveles educativos secundario<sup>5</sup>

5. En 1985 países como Colombia, Bolivia, Brasil, Paraguay y Venezuela presentaban en este nivel educativo tasas brutas de matrícula por debajo del 50%, registrando 39%, 38%, 35%, 31% y

y terciario<sup>6</sup> a mediados de la década del ochenta del siglo XX (Concha, 2005), cuestionamiento que por cierto no tuvo en cuenta los referentes cuantitativos que se tenían finalizada la II Guerra Mundial, los cuales en comparación a las cifras evaluadas eran menores.

En este sentido, a partir de la emergencia y consolidación de las reformas neoliberales en América Latina, el tema de la cobertura ha sido junto con el de la calidad, asuntos centrales para mostrar los avances en materia de educación de los gobiernos de turno en la mayor parte de los países<sup>7</sup> (Banco Mundial, 1999), y, por tanto, evidencia tangible de la efectividad de la aplicación de la doctrina (Gorostiaga & Tello, 2011). En el caso concreto de la cobertura se ha llegado a plantear por parte de los defensores del neoliberalismo, que su aumento ha sido una pieza fundamental que ha permitido a diversos sectores sociales –particularmente los más pobres adquirir herramientas que les permiten competir en el mercado en igualdad de condiciones, asegurándoles un presente y un futuro mejor.

No obstante, al realizar un análisis comparativo entre los indicadores de cobertura y cruzarlos con otras métricas y lógicas socioeconómicas propias de la hegemonía neoliberal en América Latina, dicho logro se relativiza y pierde fuerza.

24% respectivamente. Por su parte, Argentina registraba un 66%, Ecuador un 57%, México un 57%, y Perú un 71% (CEPAL, 2001).

6. En este nivel educativo durante el año 1985 la mayoría de países latinoamericanos presentaban tasas brutas por debajo del 20% a excepción de Argentina y Costa Rica que registraron 36% y 23% respectivamente (CEPAL, 2001).

7. Es necesario tener presente que en el período que se analiza existen experiencias nacionales que han constituido modelos alternativos a la aplicación del neoliberalismo. En estas experiencias la cobertura educativa sigue siendo central, pero en algunos casos ha sido complementada tanto por otras acciones del campo educacional, como por políticas y avances socioeconómicos que, aunque guardan relación con la educación, tienen su propia lógica de desarrollo, por ejemplo, la generación de empleo.

La educación, importante variable de la política social, fue objeto de severos ajustes con la aplicación de modelos neoliberales en América Latina. Recortes del gasto público, privatización, descentralización figuran entre las principales prácticas latinoamericanas a partir de los años 1980 del siglo XX, cuya expresión en materia educativa, mostró resultados nada alentadores (Medina, 2015, p.25).

### **Carencia en América Latina de acciones educativas complementarias a la dimensión cuantitativa de la matrícula**

Los logros sociales alcanzados en América Latina luego del fin de la Segunda Guerra Mundial no fueron tan significativos y generalizados, hecho que se vio agudizado paralelamente por la ampliación de la pobreza y la marginalidad en grandes sectores de la población del continente. En el campo educativo esta situación se vio reflejada en tasas de escolarización relativamente bajas que fueron generando una deuda histórica en esta materia. Mientras que en Europa –salvo algunas excepciones y Estados Unidos, la universalización de la educación primaria era un hecho finalizada la primera mitad del siglo XX (Bowen, 2009), para el mismo período esta era una proyección y un objetivo central por alcanzar en América Latina. Este desfase temporal entre los logros obtenidos en estos espacios nacionales es importante a la hora de evaluar la ampliación “reciente” de la cobertura educativa en Latinoamérica –particularmente en la educación primaria y secundaria, en tanto que esta se ha venido desarrollando en un contexto global en el que ha perdido centralidad como política principal en educación. Por ejemplo, en los países considerados potencias, la cobertura universal en primaria y secundaria se asume como una situación natural.

En otras palabras, se considera un éxito el cumplimiento de una política que en otros tiempos y contextos históricos –siglo XIX, era la prioridad educativa principal a ser atendida por los Estados siendo la base primordial de su consolidación (Bowen, 2009; Pineau, 2000; Popkewitz, 2002; Viñao, 2003), pero que en la actualidad solo es un escalón más –aunque importante al que se deben articular un sinnúmero de iniciativas y políticas, con el fin de responder a la complejidad inherente que define un sistema globalizado cada vez más competitivo.

En gran medida, este excesivo optimismo de algunos sectores sociales y políticos en América Latina en torno a la cobertura educativa se cimienta en una racionalidad que ubica a la educación como un valor en sí misma. En este sentido, ampliar el acceso de la población al sistema educativo se ha convertido en la tarea prioritaria de la política educativa de la mayor parte de los gobiernos, los cuales, consideran que se incluye a la población –especialmente a la menos favorecida vía aumento de la matrícula. Desde esta lógica, el ingreso al sistema escolar se entiende directamente como una equivalencia de mejora de las condiciones de vida, ya que, teóricamente, se considera que se está promoviendo la movilidad social hacia arriba de los sectores más pobres, los cuales, al carecer de educación, estaban condenados con anterioridad a no gozar de los beneficios del progreso. De ahí que, el aumento tendiente a la universalización de la cobertura se ha entendido como un mecanismo de justicia social que permite impulsar la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011) en una carrera orientada por el ideario del progreso capitalista –de carácter individualista. No obstante, esa igualdad que se impulsa con el simple acceso, se obtura casi inmediatamente a través de la variable calidad, la cual se-

gún Tenti Fanfani (2011), en la región no ha presentado mayores modificaciones orientadas a su mejora pese a estar en las agendas y discursos de los gobiernos.

Por ejemplo, cuando se analiza la expansión que ha sufrido el sistema educativo en América Latina durante las últimas décadas, se evidencia que "(...) el criterio de la cantidad primó sobre el de la calidad y [con ello] las coberturas dejan de ser indicadores de satisfacción efectiva de las necesidades básicas de la población" (Tenti, 2011, p. 45). En otras palabras, se ha ampliado cobertura sin tener en cuenta mecanismos y disposiciones que aseguren la optimización, renovación y potenciación de las habilidades y conocimientos que se deben adquirir y desarrollar por parte de las personas al pasar por los diferentes niveles del sistema educativo. De esta forma, las brechas educativas entre los más ricos sectores que pueden evadir a través de su poder adquisitivo las fallas de calidad del sistema comprando educación de carácter privado, y los más pobres sectores que se ven abocados a recibir educación en contextos llenos de carencias materiales y simbólicas, siguen en aumento, hecho que tiene un impacto directo en la ampliación de las desigualdades sociales y económicas (Rendón & Cardona, 2005).

Precisamente es necesario tener en cuenta que, no basta igualar el acceso a la educación para asegurar su efecto distributivo, adicionalmente es necesario, un esfuerzo pedagógico y financiero a favor de los estratos más pobres, esto implicaría "ofrecer una educación pública de la misma calidad que la privada; en tal caso no habría estímulo individual para incurrir en las matrículas para obtener mayor calidad" (Sarmiento, 2000, p. 249) y los niveles de equidad subirían conjuntamente con los de inclusión. Proceso que en América Latina se encuentra desarticulado. Así, el aumento de las tasas

de escolarización, sin tener presente la calidad, paradójicamente, ha fortalecido los procesos de exclusión de los sectores sociales más vulnerables en esta región (Gómez & Rojas, 2015) y (Rendón, Ángel & Nieto, 2005).

Un factor clave en la configuración de esta situación es la falta de estructuración de políticas de largo plazo que sustentadas en consensos sociales definan el por qué, el para qué y el cómo tanto en la definición de la cobertura como en la definición de calidad en materia educativa. Esto es, existe una ausencia de proyectos educativos nacionales de largo alcance que definan un horizonte claro para seguir. Ausencias que en gran parte se generan debido a la necesidad que tienen los gobiernos de mostrar resultados de una forma inmediata, con el fin de legitimar su labor (en la mayoría de casos a nivel de cobertura, cupos ofrecidos, y éxito de los programas específicos en educación) (Moreno, 2003).

De ahí que, las pocas orientaciones claras que existen, en vez de reducir las desigualdades sociales, las fortalecen directa o indirectamente articulándose con procesos de exclusión socioeconómica. Así, por ejemplo, hay una tendencia segregacionista espacial territorial (Tenti, 2011) que se materializa en diferencias cuantitativas y cualitativas considerables entre la educación que reciben los sectores urbanos y rurales en toda América Latina (Corvalán, 2006). Dicha situación introduce una pregunta central ¿quiénes se están beneficiando del éxito que representa el aumento de la cobertura, y de qué forma se benefician?

Por otra parte, y recurriendo a indicadores cuantitativos, se debe tener presente, que el aumento de la cobertura en muchos casos no ha sido acompañado con un aumento significativo de los recursos destinados a educación (tabla 1).



Por ejemplo, en países como Colombia, Perú, Chile y México, en los que ha sido más profunda la aplicación del modelo neoliberal, el porcentaje del producto interno bruto destinado al gasto público en educación en el período de 1990 al 2010, no registró modificaciones significativas<sup>8</sup>. Situación que tiende a complicarse aún más, si se tiene en cuenta que en muchos casos confluyen la escasez de recursos con sus ejecuciones (Morduchowicz, 2004; Ibagón, 2015), problema que no ha logrado ser resuelto ni siquiera por políticas como las transferencias monetarias condicionadas (Sojo, 1990; 2007), las cuales pese a introducir acciones que buscan optimizar el papel del Estado frente a los procesos sociales se han quedado cortas ante la aguda situación socioeconómica en el continente.

Tabla 1. Gasto público en educación  
(Porcentaje del producto interno bruto a precios corrientes)

PAÍS	AÑO			
	1990	2000	2010	2012
Argentina	3,3	4,6	4,6	5
Bolivia	2,9	5,5	7,6	6,4
Brasil	3,7	4	5,8	6,3
Chile	3,9	3,7	4,2	4,6
Colombia	3,2	3,5	4,8	4,4
Costa Rica	4,3	4,4	.	.

8. Aunque en algunos países latinoamericanos se ha producido un aumento en el porcentaje del PIB que se destina a educación, este no es significativo si se tiene en cuenta su evolución en el tiempo. Por ejemplo, Colombia pasó de tener un gasto público en educación del 2% de su PIB en 1970 al 4,4% en el 2011, tan solo un crecimiento de 2,2 puntos porcentuales a lo largo de cuarenta años. Chile pasó de destinar 3,9% de su PIB a educación en 1970 a 4,1% en 2011, un "crecimiento" de 0,2%. México pasó de 1970 a destinar el 2,6% de su PIB en gasto público en educación a un 5,3% en 2010. No obstante, existen países como Perú, en el que la fluctuación de su gasto público en educación ha tenido una tendencia a la baja. Pasó de tener un gasto público en educación del 3,2% de su PIB en 1970 a un 2,6% en el 2011 (CEPAL, 1981; 2013).

Ecuador	4,2	6,1	4,1	4,2
México	4	4,1	5,2	.
Perú	2,5	3,3	2,8	2,9
Uruguay	1,9	2,4	4,4	.
Venezuela	2,5	3,2	.	.

Fuente: Elaboración propia con base en datos suministrados por la CEPAL (2001, 2015).

### ¿La educación por sí sola genera transformaciones? Carencia de una política socioeconómica integral en América Latina

En un contexto social en el que son generalizadas la inempleabilidad de los calificados y la precarización del trabajo (Castel, 2004), llevar a grandes masas de población a la escuela se vuelve una política que pierde sentido y no genera mayores modificaciones en la desigualdad y exclusión sociales, si esta no está acompañada de otras iniciativas tanto educativas como socioeconómicas. Así, aunque los países de América Latina en las últimas décadas han logrado insertar un número importante de personas al sistema educativo mediante políticas sustentadas principalmente en acciones de discriminación positiva (Castel, 2004, p. 422), simultáneamente han generado las condiciones para una posterior desafiliación social de gran parte de su población, al no impulsar cambios económicos, principalmente en materia de generación de empleo y aseguramiento de su calidad (tabla 2) que planteen un horizonte de integración efectiva de los sectores más vulnerables –que en el caso de Latinoamérica son la mayoría. Se integra para luego desafiliar. Esto es, se amplía el número de personas que llegan a la escuela, sin que esto implique a mediano plazo una articulación real entre aumento y mejora de la educación con una transformación radical de las condiciones de

educabilidad políticas de empleo, redistribución de los ingresos, políticas sociales, etc. (Tenti, 2011).

Precisamente, Frigotto (2002, p. 78) establece que las presentes propuestas de política educativa bajo los lineamientos neoliberales:

Son estrategias compensatorias y enfocadas para atacar las consecuencias, pero alcanzan las verdaderas causas

del desempleo y la desigualdad social creciente en el mundo, asimismo ante el desempleo estructural, la solución no es educar para el reingreso de empleo, ya que el mismo representa una situación de más precariedad y explotación. Se trata de educar para dar un nuevo sentido al trabajo, como posibilidad de realización humana, y para todos los seres humanos.

Tabla 2. Tasas urbanas de desempleo abierto  
(Tasas anuales medias)

PAÍS	AÑO				
	1980	1990	2000	2010	2014
Argentina (b)	2,6	7,5	15,1	7,7	7,3
Bolivia (b)	7,1	7,3	7,6	6,1	3,7
Brasil (b)	6,3	4,3	7,1	6,7	7,5
Chile (d)	11,7	6,5	10	8,2	7,1
Colombia (b)	10	10,5	17,2	12,4	10
Costa Rica (e)	6	5,4	5,3	7,1	8,5
Ecuador (e)	5,7	6,1	9	7,6	4,5
México (b)	4,5	2,7	2,2	6,4	5,4
Perú (d)	7,1	8,3	8,5	7,9	4,2
Uruguay (d)	7,4	8,5	13,6	7,5	6,8
Venezuela (e)	6	10,4	14	8,7	7,5

b: Principales áreas urbanas      d: ciudad capital      e: Nacional urbano

Fuente: Elaboración propia con base en datos suministrados por la CEPAL (2001, 2015).

En efecto, la tabla 2 identifica algunas relaciones simétricas entre el aumento del desempleo con Principales áreas urbanas (b) y años específicos. Por ejemplo, al tomar el caso de Argentina en el 2000,

tuvo un incremento de casi el doble (15,1) en comparación con la década de 1990, así como Colombia con las mismas características que pasó de 10,5 a 17,2 con un aumento de 7,2 puntos porcentuales.

Por otro lado, están los países con parecidas variables descritas al principio del presente párrafo, que mantuvieron tasas anuales medias similares como Bolivia y Brasil. Precisamente, estas economías pasaron de 7,3 a 7,6 para el caso de Bolivia y Brasil tuvo un ligero aumento de 4,3 a 7,1, es decir, 2,8.

Con el mismo propósito, los países que tienen como fuente de información Ciudad capital (d) como Perú y Uruguay, ratifican las desigualdades entre sus economías. Donde la uruguaya para el 2000, tuvo su pico con 13,6; equivalente a una adición de 5 puntos porcentuales, decreciendo a través del tiempo para posicionarse en el 2014 con 6,8; mientras la peruana se podría afirmar fue estable para incrustarse en el mismo año referenciado con Uruguay en 4,2.

Asimismo, la tabla 2 establece a los países que tiene como categoría de análisis la perspectiva de Nacional urbano (e), como lo son: Venezuela, Costa Rica y Ecuador. En efecto, países antes mencionados evidencian cambios significativos entre la década de 1990 y 2000, ya que Ecuador se le acrecentó la tasa de desempleo en 2,9, mientras que Venezuela fue de 3,6. De ahí que Costa Rica con una economía radicalmente diferente a estos países, dado que los primeros se basan sus exportaciones en commodities mientras que la última en servicios turísticos, mantuviera unas tasas con incrementos para el 2010 en comparación con el 2000, de 1,8, respectivamente.

De igual manera, se identifican decrecimientos paulatinos entre los años 2010 a 2014, sobre todo en Colombia que pasó de 12,4 a 10 o de Perú de 7,9 a 4,2 o Bolivia de 6,1 a 3,7. Así como declinaciones entre el período 2000 al 2010 donde se redujo en países como Argentina del 15,1 al 7,7 es decir 7,9; como Uruguay de 13,6

a 7,5, 6,1 respectivamente, o Colombia de 17,2 a 12,4 con una diferencia de 5,6 puntos porcentuales que tiene que ver mucho con los cambios que afrontaron estas economías al inicio del siglo XXI desde la reconfiguración de sus procesos políticos como los cambios estructurales por las dinámicas de oferta y demanda de sus importaciones como exportaciones (SITEAL,2015).

En este sentido, tener mayores tasas de escolarización se convierte en un indicador que no dice mucho en materia de avances educativos, siendo por el contrario una muestra explícita de una forma de pseudointegración que busca invisibilizar los fuertes procesos de exclusión que se vienen ampliando en el continente y que determinan la vida de millones de personas. Se configura así lo que Tenti Fanfani (2011) denomina escolarización con pobreza y exclusión social, la cual reduce el impacto positivo que trae consigo el aumento de la cobertura educativa. Al concentrar la mayor parte de los esfuerzos en llevar a las personas a la escuela sin articular dicha política a transformaciones estructurales que alteren el actual estado de inequidad y exclusión socioeconómica más allá del escenario escolar, esto es, promoviendo políticas que reduzcan la concentración de la riqueza y que modifiquen las estructuras de producción de los países (Sarmiento, 2000), se facilita la perpetuación de contextos altamente desiguales que le son favorables, a quienes Gelbraith (2011) denomina La mayoría satisfecha; sectores a quienes no les interesa la modificación de las realidades socioeconómicas en tanto que son beneficiarios de una u otra forma de ellas.

En muchos sentidos, la llamada cultura de la satisfacción (Gelbraith, 2011) ha calado hondo en la estructura general de las sociedades en América Latina, hecho

que ha impedido la construcción de proyectos sociales, políticos y económicos de largo plazo, que permitan modificar el escenario de desigualdad y exclusión que caracterizan a la región. De ahí que, por ejemplo, aunque discursivamente la gran mayoría de ciudadanos promulguen la importancia que tiene la educación en la reducción de las desigualdades sociales, muy pocos se comprometen con la defensa de una cultura redistributiva que asegure la transferencia de recursos a los que menos tienen mediante la puesta en escena de una solidaridad orgánica (Dubet, 2011, p. 25). De esta forma las fallas que se han presentado alrededor de los proyectos educativos en América Latina no solo comprometen directamente a los Estados sino a una sociedad fuertemente individualista en la que priman los intereses particulares sobre los colectivos. Por lo tanto, "la cuestión de saber si la escuela de mañana puede todavía asegurar una labor de socialización, es decir una forma de individualidad social, es en definitiva el problema de saber si puede ser definida colectivamente como espacio público" (Queiroz, 2001, p. 123).

### Consideraciones finales

El neoliberalismo en cada una de sus facetas como en la forma de entenderse, evidencia una idea concisa y precisa de lo que sus teóricos comprenden de la educación en un mundo que tiende a ser globalizado. Por ello, el presente artículo analiza críticamente este postulado a partir de dos ejes de discusión: la calidad educativa y la falta del aseguramiento de condiciones de educabilidad que acompañen integralmente las políticas de ampliación de la matrícula.

Para que los esfuerzos que ha hecho América Latina en materia de cobertura educativa correspondan directamente con una reducción efectiva de las

desigualdades socioeconómicas en la región, se debe procurar, por un lado, que esta ampliación de la matrícula se articule directamente tanto con variables cuantitativas asociadas al aumento de los recursos destinados a educación, como con variables cualitativas ligadas a la eficacia en el uso de dichos recursos y la mejora de la calidad; por otro lado, se debe atacar integralmente a la pobreza, tarea que no se hace exclusivamente a través de políticas educativas, sino que vinculan directamente transformaciones de índole económico y social, que solo son posibles, por medio de un replanteamiento en torno a las formas en las que se entiende y asume el "crecimiento" y "desarrollo" en la región.

De igual manera, los diferentes países latinoamericanos deben realizar esfuerzos que sobrepasan la simple ampliación de la cobertura educativa que es importante pero no suficiente, si quieren revertir la deuda social histórica que tienen frente a sus poblaciones; esfuerzos que implican la construcción de proyectos sólidos anclados en la defensa del bien común por encima de los intereses individuales. De lo contrario están condenados a seguir cimentando sus sociedades desde lógicas de exclusión y desigualdad social.

### Referencias

- Álvarez, S. (2007). Concentración de la riqueza, millonarios y reproducción de la pobreza en América Latina. *Sociologías*, 9 (18), 38-73.
- Banco Mundial. (1999). *La educación en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Becker, G., Murphy, K., & Tamura, R. (1990). Human Capital, fertility, and economic growth. *The Journal of Political Economy*, (98), 12-37.
- Bowen, J. (2009). *Historia de la educación occidental*. (III tomo). Barcelona: Ed Herder.
- Bonometti, P. & Ruíz, S. (2010). La democracia en América Latina y la constante amenaza de la desigualdad. *Andamios*, 7 (13), 11-36.
- Castañeda, V. & Díaz, O. (2017). El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina. *Apuntes del CENES*, 36 (63), 15-41.
- Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

- CEPAL. (1981). *Anuario estadístico de América Latina 1980*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/1981/S8100404.pdf>
- CEPAL. (2001). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2001*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/915/1/S0111982\\_mu.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/915/1/S0111982_mu.pdf)
- CEPAL. (2013). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2013*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://interwp.cepal.org/anuario\\_estadistico/anuario\\_2013/default.asp](http://interwp.cepal.org/anuario_estadistico/anuario_2013/default.asp)
- CEPAL. (2015). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2015*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://interwp.cepal.org/anuario\\_estadistico/anuario\\_2015/index.htm](http://interwp.cepal.org/anuario_estadistico/anuario_2015/index.htm)
- Concha, C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 131-53.
- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 40-79.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: Free press.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gelbraith, J. (2011). *La cultura de la satisfacción*. Madrid: Ariel.
- Frigotto, G. (2002). Trabajo, tecnología y relaciones humanas. *Cuadernos de pedagogía*, 309, 78-80.
- Gómez, D., & Rojas, W. (2015). ¿La política exterior del Estado colombiano permea los procesos económicos? Breve análisis comparativo entre 2002 - 2012. *Revista Escenarios, Empresa y Territorios*, (4), 131-152.
- Gómez, D. (2015a). Introducción: Neoliberalismo y educación. En *Neoliberalismo y educación transformación social y desarrollo*. Corporación Unificada de Educación Superior CUN.
- Gómez, D. (2015b). Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014. *Revista UNIMAR*, 33 (1), 33-41.
- Gómez, D. (2007). Los fundamentos éticos económicos en los planes de educación en Colombia entre 1990-2006. (Trabajo de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de la Salle). Bogotá, Colombia.
- Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis intertextual. *Revista brasileira de Educação*, 16 (47), 363-389.
- Hayeck, F. (1945). The use of Knowledge in society. *American Economic Review* (35), 519-530.
- Ibagón, J., Gómez, D., & Santamaría, J. (2016). Introducción: Pensar la educación de América Latina. En J. Ibagón, D. Gómez, & J. Santamaría. *Pensar la educación de América Latina*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones.
- Ibagón, N. (2015). La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. *Educación y Humanismo*, 17 (28), 29-37.
- Jiménez, J. (2015). *Desigualdad, concentración del ingreso y tributación sobre las altas rentas en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- López, A. (2016). La formación inicial docente y el debate sobre calidad educativa en Guatemala. En *Pensar la educación de América Latina: sistemas educativos, formación docente y convivencia escolar*. (Eds. N. J. Ibagón, D.T. Gómez y J. Santamaría). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. (1a ed.). Bogotá.
- López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 2-15.
- Mincer, J. (1974). Schooling, Experience, and Earnings. *Journal of Political Economy*, (83), 444-446.
- Milanovic, B. & Muñoz, R. (2008). La desigualdad de la distribución de la renta en América Latina: Situación, evolución y factores explicativos. *América Latina Hoy*, 48, 15-42.
- Minaña, C. & Rodríguez. (2003). La educación en contexto neoliberal. En *La falacia del Neoliberalismo. Críticas y alternativas*. (Ed. Restrepo, D.). Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Medina, Z. (2015). Globalización y neoliberalismo: su expresión en la educación neoliberal. En *Neoliberalismo y educación*. (Ed. Gómez, D.). CUN.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Moreno, P. (2003). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, (67), 11-17.
- Pérez, J. (2016). El sistema educativo uruguayo: entre la inercia estructural y la necesidad de cambio. En *Pensar la educación de América Latina: sistemas educativos, formación docente y convivencia escolar*. (Edts. N.J. Ibagón; D.T. Gómez y J. Santamaría). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. (1a ed.). Bogotá.
- Pineau, P. (2000). ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. (Edts.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2002) Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En Schriewer, J. (comp.). *Formación del discurso de la educación comparada*. Barcelona, Pomares.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Queiroz, J. (2001). *Lécole et ses sociologies*. París: Nathan.
- Rangel, R. & Soto, E. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64.
- Rendón, J. & Guayacán, J. (2016). Políticas educativas en América Latina: estrategias fallidas para una región desigual. En *Pensar la educación de América Latina: sistemas educativos, formación docente y convivencia escolar*. (Edts. N. J. Ibagón, D. T. Gómez y J. Santamaría). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad La Gran Colombia. (1a ed.). Bogotá.
- Rendón, J., & Cardona, M. (2005). Reformas estructurales: modelos difíciles de armar. *Revista Equidad y Desarrollo*. (3), 9-33.
- Rendón, J., Ángel, D., & Nieto, P. (2005). En la búsqueda de enfoques para el desarrollo. A propósito del debate entre el Consenso de Washington y el Fórum de Barcelona. *Revista Equidad y Desarrollo*. (4) 47-64.
- Sarmiento, E. (2000). *Cómo construir una nueva organización económica*. Bogotá: Editorial Escuela Colombiana de Ingeniería.
- Schultz, W. (1961). Investment in human capital. *The American economic Review*, 51 (1), 1-17.

- Schultz, W. (1960). Capital formation by education. *The Journal of Political Economy*, (6), 571-583.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL, (2015). *Resumen estadístico comentado. Desarrollo en América Latina 2000 - 2013*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec\\_siteal\\_1\\_2015\\_03\\_18.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/rec_siteal_1_2015_03_18.pdf)
- Sojo, A. (2007). La trayectoria del vínculo entre políticas selectivas contra la pobreza y políticas sectoriales. *Revista de CEPAL*, (58), 111-131.
- Sojo, A. (1990). Naturaleza y selectividad de la política social. *Revista de CEPAL*, (41), 158-169.
- Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educacional moderno. ¿Identidad terminal? En *Crítica post estructuralista y educación*. (Coord. Veiga, A.). Barcelona: Laertes.
- Tenti, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Viñao, A. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.