

FLACSO - Biblioteca

## **América Latina 2020**

*Escenarios, alternativas, estrategias*

Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coordinadores)

© Francisco López Segrera y Daniel Filmus, coordinadores

© Temas Grupo Editorial SRL, 2000

Talcahuano 1293 piso Iro. B

1014 - Buenos Aires, Argentina

Tel: 4813.9334 y rotativas / Fax: 4813.5463

www.editorialtemas.com

E-mail: temas@ciudad.com.ar

Derechos reservados en idioma español

Diseño de cubierta e interiores: Diego Barros

Coordinación General: Carlos Sibilla

Corrección: Soledad Casanova

*1ª edición, mayo de 2000*

ISBN 987-9164-43-1

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin permiso escrito de la Editorial.

5808  
10-11-05  
10-11-05

5808

# ÍNDICE

## TOMO I

### Presentación

- 13 Nota de los coordinadores. Francisco López Segrera y Daniel Filmus  
25 Prólogo. *Brasil: para reiniciar el crecimiento*, Celso Furtado  
29 Introducción. *Mensaje al III Encuentro Latinoamericano de Estudios  
Prospectivos*. Federico Mayor Zaragoza

## Capítulo I

- 35 *Los estudios prospectivos como herramientas de construcción de futuro*
- 35 Xabier Gorostiaga  
*Hacia una prospectiva participativa. Esquema metodológico*
- 51 Sergio Buarque  
*Elaboración de escenarios de Brasil y de la Amazonia brasileña*
- 111 Francisco José Mojica  
*Determinismo y construcción del futuro*

## Capítulo II

- 127 *La educación para el siglo XXI*
- 127 Carlos Tünermann Bernheim  
*La educación para el siglo XXI*
- 153 Axel Didriksson  
*Tendencias de la educación superior al fin de siglo: escenarios de cambio*
- 165 Jorge Broveto  
*La educación para el siglo XXI*
- 181 Ana Luiza Machado  
*La educación en América Latina y el Caribe: visión prospectiva al año 2020*
- 199 Xabier Gorostiaga  
*En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y  
retos para la universidad en América Latina y el Caribe*

- 227 Daniel Filmus  
*Educación y desigualdad en América Latina de los noventa.  
¿Una nueva década perdida?*
- 257 Flavio Fava de Moraes  
*Educación superior y desarrollo: visiones del futuro*
- 265 José Raymundo Martins Romêo  
*Educación para el siglo XXI*

### **Capítulo III**

- 275 *Cultura y desarrollo*
- 275 Edgar Montiel  
*Globalización y geopolíticas de las culturas.  
Un ejercicio prospectivo a partir de los años ochenta*
- 287 Celso Furtado  
*¿Y ahora, Brasil?*
- 293 Julio Carranza Valdés  
*Cultura y desarrollo. Algunas consideraciones para el debate*
- 311 Estrella Bohadana  
*Humanidad: entre el lenguaje y la cultura*
- 323 Carlos J. Moneta  
*Identidad y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional*

### **Capítulo IV**

- 337 *Ciencias sociales*
- 337 Theotonio Dos Santos  
*Construir el futuro: el papel de las ciencias sociales*
- 351 Aldo Ferrer  
*La globalización y el futuro de América Latina: ¿qué nos enseña la historia?*
- 365 Wilfredo Lozano  
*Cooperación internacional, redes globales y ciencia social en América Latina*
- 381 Atilio A. Borón  
*América Latina: crisis sin fin o el fin de la crisis*

- 397 Francisco López Segrera  
*Herencia y perspectivas de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe*
- 413 Emir Sader  
*Modelos de acumulación y crisis hegemónica*
- 427 José Antonio Ocampo  
XIII Congreso Brasileño de Economistas y VII Congreso de Economistas de América Latina y el Caribe
- 439 **Apéndices**
- III Encuentro de Estudios Prospectivos: “Los Escenarios de América Latina y el Caribe en el Horizonte 2020”, Río de Janeiro, 20 al 22 de septiembre de 1999
- 439 Declaración Final
- 445 Informe de Relatoría

# *Educación y desigualdad en América Latina de los noventa*

## *¿Una nueva década perdida?*

Daniel Filmus<sup>\*\*\*</sup>

### **Introducción**

Con el inicio de la década de los noventa la educación y el conocimiento se colocaron nuevamente en un lugar central en el debate acerca de las estrategias de desarrollo económico y social de los países latinoamericanos. La recuperación de una perspectiva optimista acerca del aporte de la educación a la sociedad estuvo sustentada en la necesidad de retomar la senda del crecimiento y de mejorar los niveles de equidad a partir de la crisis económica y la profundización de la pobreza que significó la “década perdida”. Así, dejando de lado las concepciones que desvalorizaron durante el decenio anterior el papel de la educación, los Estados de la región comenzaron a retomar la idea de que la distribución democrática de conocimientos de alta calidad a través de los sistemas educativos debía convertirse en una herramienta fundamental para la constitución de la ciudadanía plena y el crecimiento económico.

\* Agradezco la colaboración de Ana Miranda en la discusión del artículo y la elaboración de los cuadros.

\*\* Director de FLACSO-Argentina. Entre sus trabajos de reciente publicación se encuentran: “Educación y desigualdad en América Latina en los noventa: ¿una nueva década perdida?”, en Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe, FLACSO/UNESCO/Nueva Sociedad, Nº 2, 1998 y la compilación hecha por él titulada *Los noventa*, FLACSO/UDEBA, 1999.

Los principales conceptos que conformaron el nuevo enfoque con que se abordó la problemática educativa quedaron delineados en el documento “Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad”, publicado por CEPAL/UNESCO en 1992. Este trabajo analizó la potencial contribución de la educación a la propuesta socioeconómica lanzada por la CEPAL dos años antes (CEPAL, 1990). En esta dirección, ubicó a la creación, incorporación y distribución del conocimiento como el factor principal para las tareas de crecimiento y equidad social que se habían colocado como prioritarias para el desarrollo de América Latina en la última década del siglo.

El incremento de las expectativas colocadas en el aporte de la educación al desarrollo y la constatación de los profundos déficit que mostraban los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron su correlato en el diseño y puesta en marcha de reformas educativas en la casi totalidad de los países de la región. Es así que en muchos de ellos se acrecentaron los esfuerzos materiales, técnicos y humanos dedicados a la enseñanza.

A casi diez años de haberse iniciado este proceso, es posible comenzar a realizar un balance del rol cumplido por la educación en torno a los objetivos que se le plantearon al comienzo de la década. Distintos informes publicados recientemente sobre la realidad latinoamericana de fin de siglo (CEPAL, 1998; BID, 1998; OIT, 1998) parecen mostrar que, si bien han habido ciertos progresos macroeconómicos, los niveles de desigualdad social en la región se han incrementado. Como bien sintetiza Ernesto Ottone (1998: 128): “El tremendo esfuerzo que significó el ajuste ha tenido resultados ambiguos y diferenciados, con avances y rezagos. Sin duda se ha avanzado en el logro de una recuperación económica moderada, de una creciente estabilidad financiera, una gradual modernización de los sistemas productivos, una mejor gestión macroeconómica y un leve aumento del ahorro y la inversión... En cambio, los avances han sido mucho menores en el terreno de la equidad y la disminución de la pobreza. El ritmo y las características del crecimiento económico actual continúan permitiendo una marcada desigualdad en la distribución del ingreso y un ritmo de disminución de la pobreza lento e irregular”.

Esta situación promueve un conjunto de interrogantes a quienes proponen un sentido democratizador para la acción educativa: ¿qué papel le cupo a la educación en estos procesos? ¿Qué responsabilidad tienen los sistemas educativos en el incremento de la dualización de las sociedades? ¿Cómo condicionan las políticas macroeconómicas la posibilidad de una profunda transformación educativa? ¿Puede jugar la educación un rol democratizador en el marco de políticas cuyas consecuencias promueven una mayor desigualdad social y un creciente estrechamiento del mercado de trabajo formal? ¿Cuáles son los desafíos que debe enfrentar la educación para potenciar su futuro aporte a la construcción de sociedades más productivas, pero al mismo tiempo más integradas?

El objetivo del presente artículo no es brindar respuestas acabadas a estos interrogantes. La brevedad del abordaje sólo nos permitirá incorporar algunos elementos que contribuyan a profundizar el debate respecto a las capacidades y limitaciones de los sistemas educativos en su aporte a la democratización de las sociedades en contextos de aplicación de reformas económicas de contenido neoliberal.

## **1. La educación latinoamericana en los ochenta: mucho más que una década perdida**

La crisis que sufrió América Latina sobre fines de los setenta significó la puesta en cuestión del preponderante papel adjudicado a la educación en la construcción de las naciones a partir de su independencia. Desde su constitución y en distintos momentos históricos, los Estados de la región otorgaron a la educación funciones relevantes. En un primer momento, su acción estuvo dirigida hacia la consolidación de la libertad, la independencia y a la formación de las elites dirigentes. Más adelante, prevalecieron sus tareas orientadas a la formación ciudadana y a la construcción de la nacionalidad (Weimberg, 1984; Braslavsky, 1986; Tedesco, 1986). Cuando los procesos de industrialización incipiente de la región así lo requirieron, los sistemas educativos se volcaron decididamente a priorizar la formación de mano de obra calificada para atender las nuevas necesidades laborales. En el marco de las concepciones del “capital humano” (Shultz, 1986) la educación pasó a convertirse en un insumo indispensable para el aumento de la productividad de las personas y para el desarrollo económico de los países (Medina Echavarría, 1973).

El importante énfasis en el rol económico de la escuela tuvo un efecto “boomerang” cuando, a partir de mediados de los setenta se comenzó a quebrar la correlación positiva entre educación y desarrollo. Mientras que la primera continuó con importante ritmo de expansión, las economías comenzaron a estancarse. En efecto, durante la década de los ochenta el Producto Bruto Interno *per cápita* de América Latina decreció a una tasa media del -1,1% (BID, 1993). Al mismo tiempo, las tasas brutas de matriculación en la enseñanza básica tendieron a universalizarse y en la enseñanza secundaria y superior crecieron del 45% y el 14% en 1980 al 53% y el 17% en 1990 respectivamente (Shiefelbein, Wolff, Valenzuela, 1994). Las consecuencias de este proceso fueron previsibles: “...durante la década de los ochenta el efecto combinado de la recesión, el ajuste y la reestructuración afectó relativamente más la demanda de trabajadores más calificados frente al rápido aumento de la oferta. Los ingresos promedio de la fuerza de

trabajo urbana con instrucción secundaria y universitaria disminuyeron, en general, con respecto a quienes sólo habían recibido instrucción primaria” (Altimir, 1997: 18).

De esta manera, es posible sostener que una de las principales causas de la referida pérdida de confianza en la educación fue el retroceso económico ocurrido durante este período. Para las perspectivas que absolutizaban el papel económico de la educación la pregunta pasó a ser: ¿para qué invertir en educación, cuando existe un alto nivel de incertidumbre respecto de la tasa de retorno futura que esta inversión devengará?

Otros elementos de la coyuntura macroeconómica también confluyeron en la creciente desatención de los Estados latinoamericanos hacia la educación. El incremento de la deuda externa a niveles sin precedentes, la crisis fiscal y el ascenso de la espiral inflacionaria, fueron algunos de los factores que sirvieron como argumento para promover las políticas de ajuste que signaron la época y promovieron un marcado descenso en la inversión educativa (Véase Cuadro 1). La retracción de los recursos financieros presentó su principal impacto en torno a uno de los factores que regulan más fuertemente la calidad educativa: el salario docente (Véase Cuadro 2). Una investigación sobre la inversión educativa en distintas regiones del mundo realizada por Fernando Reimers (1996: 110) sobre datos de 1989 describe sintéticamente la situación latinoamericana sobre el fin de la década: “basándose en comparaciones con otras regiones, este trabajo llega a la conclusión de que América Latina tiene grandes problemas de financiamiento de la educación... especialmente en cuanto a la falta global de fondos en el sector. Por lo tanto, no sorprende que los sistemas de educación de la región elaboren productos de baja calidad y en forma muy ineficiente”. (Véase Cuadro 2)

**Cuadro 1**  
**Gasto público en Educación**  
**América Latina y el Caribe 1980-1994**

	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1994</b>
Gasto público (miles de millones de dólares)	33,5	27,9	72,8
Gasto público como porcentaje del PNB	3,8	3,9	4,5
Gasto público <i>per cápita</i> (dólares)	93	70	153

Fuente: UNESCO, *UNESCO Statistical Yearbook 1997*, París, UNESCO y Lanham, Maryland, Bernan Press.

**Cuadro 2**  
**Evolución del salario real y el gasto educativo 1980-1990 Nivel primario**  
**Países seleccionados**

<b>Países</b>	<b>Salarios Docentes</b>			<b>Variación del</b>
	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>gasto educativo</b>
	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>1980-1990</b>
Argentina	100	95	59	-0,2
Bolivia	100	23	73 (1987)	-3,3
Chile	100	105	120	-2,6
Colombia	100	102	102 (1987)	5,0
Costa Rica	100	72	96	-2,4
El Salvador	100	62	32	-7,1
Guatemala	100	70	54 (1987)	-2,2
México	100 (1981)	58	40 (1993)	-2,5
Panamá	SD	100	98 (1993)	1,7
Uruguay	SD	100	125 (1993)	1,7
Venezuela	100		70 (1998)	-1,2

Fuente: Carnoy De Moura Castro, M., "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", en *La reforma educativa en América Latina*, Washington, bid, 1997.

Pero la desatención educativa no estuvo únicamente vinculada a los factores macroeconómicos. También existieron importantes condicionantes políticos e ideológicos. El primero de ellos fue el debate abierto a partir de la crisis del modelo de Estado benefactor. Su falta de capacidad para desempeñar el conjunto de roles que había adquirido y su imposibilidad de atender la gran cantidad de demandas que sobre él se ejercían (García Delgado, 1994) llevó a que desde diferentes perspectivas también se cuestionara la pertinencia de su papel educador, especialmente en los niveles postbásicos. Estas visiones no tuvieron en cuenta que el origen del Estado educador fue muy anterior al surgimiento del Estado de bienestar, ya que su génesis está estrechamente vinculada a la Revolución Francesa y al nacimiento y posterior consolidación del Estado-Nación liberal (Puelles Benítez, 1993; Green, 1990).

El segundo de los factores políticos que contribuyeron a la desvalorización de la educación fue la presencia en este período de dictaduras y gobiernos no elegidos democráticamente por el pueblo en un conjunto de países de la región. Entre otras, por

dos razones. La primera de ellas, porque las condiciones de falta de libertades públicas dificultó la articulación de los reclamos en pos de la democratización educativa por parte de los sectores populares. La segunda razón estuvo vinculada a que la concepción dominante subestimaba el papel de la escuela en la construcción y distribución de los conocimientos. Ello se debió a que absolutizaron su función en torno al disciplinamiento autoritario de los agentes comprometidos en la actividad escolar. La priorización del “orden expresivo”, sustentado en rígidas normas burocráticas, en detrimento del “orden instrumental”, que hace referencia a los conocimientos y contenidos expresados en el currículum (Brunner, 1985), contribuyó a un paulatino “vaciamiento” de la escuela respecto a su función específica: la transmisión de saberes (Filmus y Frigerio, 1988).

Por último, también existió un debate en el ámbito de los paradigmas teóricos socioeducativos. La crítica a las visiones optimistas que las perspectivas desarrollistas y del capital humano habían tenido hasta el momento provino de una doble vertiente. En primer lugar, desde las corrientes crítico-reproductivistas, que cuestionaron el papel democratizador a partir de enfatizar los análisis respecto de su función en la reproducción ideológica (Althusser, 1974; Bourdieu y Passerón, 1977) y económica (Bowles y Gintis, 1976) de las desigualdades sociales existentes. En segundo lugar, a partir de visiones economicistas que, desde las propias teorías del capital humano, plantearon la necesidad de una articulación más precisa de la educación con el mercado de trabajo. Desde esta mirada, el crecimiento del nivel educativo de la fuerza de trabajo, en la medida que no encuentra una expansión correlativa en la demanda laboral, produce niveles de “sobrecualificación” que tienden a disminuir sustantivamente las tasas de retorno educativas. En estas condiciones, proponen que los recursos hasta ahora destinados a la educación deben desviarse hacia otros tipos de inversión.

Es posible plantear que la profundidad del deterioro que significó para la educación este período haya mostrado consecuencias tan graves y quizás más difíciles de revertir que las ocurridas en el mismo período en el ámbito económico. No sólo porque el impacto de una formación escolar de baja calidad repercute durante muchos años en el sistema productivo (y en el caso de la formación docente en el propio sistema educativo), sino por que los procesos de recuperación o creación de la excelencia en las instituciones escolares exigen de períodos prolongados de tiempo y de gran cantidad de recursos.

En un escrito reciente, Cecilia Braslavsky (1998) ha caracterizado este período como un “suicidio pedagógico”. La metáfora tiene sentido. Hace referencia a un autoperjuicio voluntario, pero que una vez cometido no alcanza la voluntad para conseguir la recuperación de la situación perdida. Para la década de los noventa se presentaba el desafío de alcanzar el “milagro” de aunar esfuerzos, recursos y voluntades de tal manera

que el Estado y el conjunto de las fuerzas políticas y sociales generaran las condiciones económico-políticas y pedagógicas para permitir un verdadero “renacimiento” de la educación latinoamericana.

## **2. La recuperación de la centralidad de la educación**

La toma de conciencia acerca de la profundidad de la crisis educativa latinoamericana y las transformaciones económicas, políticas, sociales e ideológicas que ocurrieron durante la década de los ochenta generaron las condiciones para que se gestara un creciente consenso respecto de la necesidad de recuperar el rol central de la educación en la construcción de las sociedades del nuevo milenio.

- a) En lo que respecta a los cambios económicos, el creciente proceso de internacionalización y globalización de las economías, el acelerado avance científico tecnológico y la generación de nuevos patrones de producción y de organización del trabajo comenzaron a exigir un nivel superior en la formación de los recursos humanos de la región. La globalización y el camino de apertura de las economías en el que se inscribieron la mayor parte de los países latinoamericanos presentaron la necesidad de alcanzar altos niveles de competitividad genuina. Se trata de competir en base a un aumento de la productividad y no en la depredación de la naturaleza o la mayor explotación de la mano de obra (CEPAL/UNESCO, 1992). Estos niveles de productividad dependen en buena medida de la generación e incorporación de los continuos avances tecnológicos a los procesos productivos. Es así que se comienza a poner énfasis en la necesidad de colocar los sistemas educativos latinoamericanos a la altura de los nuevos requerimientos. El más importante consistió en formar a la población en los saberes y competencias que se requieren para trabajar en los procesos que combinan las nuevas tecnologías de la automatización, basadas principalmente en la introducción de la informática y la microelectrónica, con formas radicalmente distintas de la organización del trabajo que dejan de lado los modelos fordistas, hasta hace poco tiempo hegemónicos.
- b) En lo que respecta a las transformaciones políticas, sin duda la que más contribuyó a la recuperación de la centralidad de la educación fue el proceso de institucionalización de la democracia, ocurrido en la mayor parte de los países de la región durante la década de los ochenta. La vigencia del sistema democrático permite la rearticulación de las demandas populares por educación frente a gobiernos mucho más permeables al reclamo de la ciudadanía, especialmente en aquellos países en los que el pro-

ceso de escolarización era más limitado. Pero al mismo tiempo la recuperación democrática instaló el debate acerca de cuales deben ser los horizontes de integración para la constitución de una ciudadanía plena. Es en este punto donde la escuela es llamada a desarrollar una importante tarea. En primer lugar, en la formación de hábitos de comportamiento democráticos en sociedades que atravesaron largas etapas de autoritarismo e intolerancia. En segundo lugar, en el aprendizaje de los saberes, actitudes y competencias necesarios para alcanzar una participación social integral, que no se reduzca al voto, en sociedades cada vez más complejas que exigen de un mayor nivel de conocimientos para ejercer el protagonismo responsable.

- c) Desde la perspectiva social, la década de los ochenta había significado un notorio aumento de la pobreza y la desigualdad. En el período 1980-1990 los habitantes por debajo de la línea de la pobreza se habían incrementado del 37% al 39% y en el caso de la pobreza urbana, del 25% al 34% (Bustelo, Minujin, 1997; Bulmer Thomas, 1997). En este contexto y ante la incapacidad de otras políticas (trabajo, protección social, etc.) para incorporar a sectores de la población marginados, el impulso a la educación fue planteado como una de las principales estrategias de integración social. Cabe destacar que el aporte de la educación como herramienta principal para integrar a la ciudadanía plena a los sectores excluidos no es concebido únicamente con una “finalidad ética” (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1996). El efecto sistémico del desarrollo generalizado de las nuevas competencias y una mayor socialización con los códigos de la modernidad significan, desde el punto de vista político, un aporte a la gobernabilidad democrática (BID, 1998) ya que contribuye a elevar los niveles de legitimidad de las instituciones. Desde la perspectiva económica, se convierten en un importante sustento al incremento a la competitividad global de la sociedad.
- d) La última de las transformaciones a las que haremos referencia se produjo en el ámbito de las concepciones dominantes respecto del valor del conocimiento, la ciencia y la tecnología en la competitividad entre las naciones. A fines de los ochenta comenzaron a tener una fuerte presencia en la región las nuevas perspectivas acerca de la importancia estratégica de la educación, que ya se estaban convirtiendo en hegemónicas en los países centrales. Dejando atrás las ideas del “pesimismo educativo” un conjunto de autores definió la nueva época como la de la “sociedad del conocimiento”. Ante la caída del Muro de Berlín y el bloque socialista, plantearon que en el nuevo siglo las disputas y la competencia entre las naciones se definirá en torno a la creación, el desarrollo y la aplicación de los nuevos conocimientos (Thurow, 1993). En la misma dirección, Toffler (1992) planteó que “dado que reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio y capital, el conocimiento pa-

sa a ser el recurso central de las economías de avanzada”. A lo que agregó Thurow (1993): “En el siglo que se avecina la ventaja comparativa será la creación humana” y complementó Reich (1993): “...Lo único que persistirá dentro de las fronteras nacionales será la población que compone un país. Los bienes fundamentales de una Nación serán la capacidad y destreza de sus ciudadanos...”.

Estas perspectivas comenzaron a tener gran predicamento en la región y permitieron dar sustento ideológico a la necesidad de recuperación del papel central de la educación que habían generado las transformaciones económicas, sociales y políticas que anteriormente se mencionaron.

Así la década de los noventa comienza con un alto grado de homogeneidad regional en cuanto a dos aspectos centrales del discurso educativo: 1) la profunda crisis de la educación latinoamericana y 2) la necesidad de producir transformaciones para atender las demandas de la economía globalizada y de la construcción de una nueva ciudadanía.

Como consecuencia de este diagnóstico y de la revalorización y el nuevo rol asignado a la educación, la casi totalidad de países de la región han iniciado importantes procesos de transformación. Estos procesos muestran un conjunto de estrategias comunes. En la mayor parte de los casos los cambios estuvieron orientados en una misma dirección: la extensión de la escolaridad obligatoria, descentralización de los servicios educativos, mayor participación de la comunidad en las escuelas, desarrollo de sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación, implementación de políticas focalizadas y compensatorias para atender a los sectores más postergados, mayor vinculación de la escuela media con el mundo del trabajo, etc. En algunos países, con mayor influencia de las concepciones neoliberales, también se avanzó en intentos de flexibilización del trabajo docente, cambios en el tipo de financiamiento, privatización de la educación pública, arancelamiento de la educación superior y otras medidas tendientes a introducir reglas de mercado dentro de los sistemas educativos.

Cabe destacar que el consenso en torno a la necesidad de la transformación de ninguna manera significó unanimidad en torno al sentido de la misma. Más aún, como veremos más adelante, la propia coincidencia respecto de ciertas estrategias de cambio, tampoco implicó un acuerdo acerca de las formas en que debían ser implementadas y de los objetivos perseguidos. En la mayor parte de los países los procesos de transformación educativa han sido fuertemente debatidos y en muchos lugares dieron lugar a conflictos que trascendieron el ámbito específico de la educación para instalarse en el centro de la arena política. Ello se debió, en parte, a que uno de los elementos principales del debate fue el rol del propio Estado en la financiación y conducción del sistema.

El inicio de los procesos de cambio no se ha dado al mismo tiempo en los diferentes países. Algunos ya han puesto en marcha estrategias que muestran resultados concretos que pueden ser evaluados y otros son demasiado incipientes como para poder sacar conclusiones. Existen pocos trabajos comparativos que evalúan en forma global las experiencias de cambio (Carnoy y Moura Castro, 1996; CEPAL, 1998; BID, 1998; Braslavsky, 1998). Pero su lectura permite proponer que han habido interesantes avances cuantitativos en la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza básica tanto hacia las edades superiores como hacia el nivel preescolar. Sin embargo, como señala el informe del BID (1998: 49) "...el progreso educativo de la región ha sido muy inferior al de otros grupos de países... mientras que en América Latina la educación promedio mejoró a un ritmo de sólo 0.9% anual, en los países del este asiático lo hizo a una tasa sostenida cercana al 3% anual". En lo que respecta a la elevación del nivel de la calidad, aún no muestra adelantos significativos en la mayor parte de los países. Los impactos positivos obtenidos en algunas experiencias dirigidas hacia los sectores más carenciados (Braslavsky, 1998; Cox, 1988) no han permitido la desarticulación de los circuitos educativos de calidad diferenciada ni una sensible disminución de la segmentación educativa. Las conclusiones a las que llega el informe 1998-1999 del BID (p. 58) a partir del análisis acerca de la desigualdad educativa latinoamericana de fin de siglo coinciden con el diagnóstico que realizaban los teóricos del crítico reproductismo en la década de los setenta: "en resumen, América Latina presenta una educación profundamente estratificada que está reproduciendo, en lugar de corregir, las desigualdades de ingreso".

Distintos factores contribuyen a esta magra cosecha. El primero de ellos es que los cambios en los sistemas educativos sólo pueden mostrar sus avances a largo plazo. No existen medidas mágicas que permitan elevar o igualar inmediatamente la calidad de una educación deteriorada durante décadas. También tienen una importancia fundamental los aspectos endógenos de tipo técnico pedagógico, que aquí no abordaremos y cuya complejidad se acentúa a partir de la necesidad de incorporación acelerada de nuevas tecnologías a los procesos de aprendizaje. Por último, existen los condicionantes que provienen del contexto socioeconómico y de las políticas públicas. Tal como señalamos en la introducción, nos ocuparemos de estas últimas cuestiones. En primer lugar, analizando como impactan los procesos de reestructuración del Estado y la economía en la posibilidad de llevar adelante las estrategias de transformación educativa en un sentido democratizador. En segundo lugar, observando la capacidad de la educación de aportar desde su propia función a una mayor homogeneización e integración social en el marco de políticas que tienen como consecuencia la profundización de las desigualdades.

### 3. La aplicación del nuevo modelo económico como condicionante de las transformaciones educativas

Como ya hemos señalado, la instrumentación de la reforma educativa en América Latina coincidió con la profundización de los cambios macroeconómicos que, en mayor parte de los países de la región, comenzaron a implementarse en la década anterior. Distintos autores (Nun, 1998; Bulmer-Thomas, 1997; Lozano, 1998) coinciden en que los rasgos principales del Nuevo Modelo Económico han sido: el achicamiento del Estado (a partir de las privatizaciones y la reducción del gasto público); estabilidad macroeconómica (combate a la inflación y reducción del déficit fiscal); desplazamiento del papel directivo del Estado hacia la conducción de la economía por las fuerzas del mercado; un modelo de crecimiento basado en las exportaciones y en la apertura de la economía al comercio y las finanzas internacionales y la flexibilización y desregulación del mercado laboral. Las consecuencias de la aplicación del nuevo modelo repercutieron fuertemente en la educación. Muchas de ellas se han convertido en verdaderos límites a la potencialidad democratizadora que presentan las transformaciones educativas.

I. El primer límite ha sido la inversión educativa. Hemos visto que el crecimiento económico obtenido durante los noventa y la revalorización de las políticas educativas produjeron un incremento en la inversión educativa en la mayor parte de los países de la región, lo cual permitió que se revierta la tendencia decreciente de la década anterior y se alcanzaran niveles superiores a los anteriores de la crisis de la deuda (Ottone, 1997) (Véase Cuadro 1). A pesar de ello, el gasto por alumno continúa siendo alarmantemente bajo. Como señala Víctor Bulmer-Thomas (1997: 371): “Dada la necesidad de estabilidad macroeconómica y presupuestos equilibrados, no es probable que el NME logre dedicar recursos suficientes a la educación, a menos que se acelere el ritmo del crecimiento económico”.

En este contexto, la diferencia con los países desarrollados se profundiza. Los países de la OCDE invierten *per cápita* en educación ocho veces más que los países latinoamericanos. Pero si tomamos la inversión por alumno en la escuela primaria la brecha se agiganta, los integrantes de la OCDE invierten dieciséis veces más (Véase Cuadro 3). La situación se torna más grave aún si analizamos las desigualdades al interior de la región. Mientras que los países con más altos niveles de gasto en educación (Argentina, Costa Rica y Panamá) destinan entre ochenta y ciento cuarenta dólares anuales por habitante, un conjunto de países no superan la inversión de cuarenta dólares: Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana (Véase Cuadro 4). Son precisamente estos países, que en

líneas generales muestran índices más bajos de escolarización, los que han hecho un menor esfuerzo relativo medido en porcentaje de PBI dedicado a capital humano (CEPAL, 1996).

**Cuadro 3**  
**Gasto anual por alumno por nivel de educación 1992**

	<b>América Latina y el Caribe</b>	<b>Países de la OCDE</b>
Educación preescolar y primaria	\$252	\$4170
Secundaria	\$394	\$5170
Superior	\$1485	\$10.030

Fuente: UNESCO, *World Education Report*, 1995, París, UNESCO, 1995; Centre for Educational Research and Innovation, *Education at a Glance*, París, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 1995.

**Cuadro 4**  
**América Latina (dieciocho países): evolución del gasto en educación *per cápita***

<b>Educación</b>	<b>Gasto social real <i>per cápita</i>*</b>		<b>Variación absoluta*</b>	<b>Variación porcentual</b>
	1990-1991	1994-1995		
TOTAL	46,7	58,1		
Argentina	105,9	145,8	39,9	37,6
Bolivia	22,1	34,6	12,5	56,8
Brasil b/	26,0	27,3	1,3	5,1
Chile	51,1	67,4	16,3	31,8
Colombia	31,0	46,0	15,0	48,4
Costa Rica	80,7	100,9	20,2	25,0
Ecuador	34,7	50,2	15,5	44,8
El Salvador	19,0	15,8	(3,2)	(16,6)
Guatemala	13,7	14,0	0,3	2,3
Honduras	40,4	37,3	(3,1)	(7,6)
México	53,7	76,5	22,7	42,3
Nicaragua	44,7	36,6	(8,0)	(18,0)
Panamá	94,1	113,9	19,8	21,1

Paraguay	11,1	32,4	21,3	192,4
Perú	15,2	1/4	1/4	1/4
República Dominicana	9,3	1/4	1/4	1/4
Uruguay	71,7	72,1	0,4	0,6
Venezuela	83,7	1/4	1/4	1/4

Fuente: El gasto social en los años noventa.

\* dólares de 1987.

II. La escasez de recursos no sólo repercute en la infraestructura, el material pedagógico, la tecnología educativa, bibliotecas, etc., sino también, y principalmente, en el tiempo efectivo de clase que reciben los estudiantes y en los salarios y las condiciones de trabajo docente. La cantidad de horas de clase es uno de los factores que se encuentran más asociados al mejoramiento de la calidad educativa (Banco Mundial 1996). En este punto, las diferencias entre la educación pública latinoamericana respecto de la educación privada de la misma región o de las escuelas de los países de la OCDE son muy amplias. Mientras que en la primera se imparten entre quinientas y ochocientas horas de clase, en las segundas esta cifra se eleva a mil doscientas. (PREAL, 1998).

Por otra parte, el mantenimiento de bajos salarios se ha constituido en una de las principales causas del fracaso de uno de los sustentos básicos de los discursos de las reformas: la profesionalización del trabajo docente. La calidad de la educación se ve afectada por el conjunto de carencias anteriormente enunciadas, pero el tema de la desjerarquización de los profesores es, quizás, el más importante. La tensión entre profesionalización y proletarización del trabajo docente pasó a ser uno de los dilemas centrales en torno al cual se decide el destino de los cambios. Por un lado, los requerimientos para el ejercicio de la docencia en el marco de la complejidad de la sociedad de fin de siglo son cada vez mayores. Por el otro, las condiciones materiales de trabajo impiden el acceso a la profesión de los jóvenes mejor preparados y la capacitación permanente de quienes se encuentran dentro de ella. Un ejemplo de ello es que más del 25% de los docentes de América Latina y el Caribe carecen de un título o certificado profesional (PREAL, 1998).

Existe una verdadera contradicción entre el discurso pedagógico y las políticas implementadas. Desde la perspectiva de las estrategias de transformación se llama a los maestros y profesores a abordar la tarea educativa con un mayor nivel de formación, autonomía y de responsabilidad en la calidad del resultado de su trabajo. En

cambio, desde las políticas de financiamiento se condicionan las posibilidades materiales de acceder a las capacidades y competencias necesarias para que esta autonomía pueda ser responsablemente ejercida en dirección a elevar la calidad de la educación que se brinda. Cabe aclarar que el impulso de estrategias que no contemplan la recuperación salarial docente están sostenidas en concepciones que subestiman su rol y que plantean que no existe una fuerte correlación positiva entre ingresos del maestro y calidad educativa (Torres, 1997).

Por último, el bajo nivel de salarios también dificulta la posibilidad de avanzar en otro de los elementos reiterados en un conjunto de estrategias de cambio: la modificación de ciertas pautas anacrónicas del contrato de trabajo y la búsqueda de incentivos a la mejora de la calidad de la tarea docente. Como hemos visto, durante la década de los ochenta los gobiernos se vieron imposibilitados de negociar mejoras salariales para los docentes. Por lo tanto, atendieron sus demandas a partir de conceder la disminución de exigencias formales en las condiciones de trabajo. Ello dio lugar a una política perversa desde los gobiernos que fue aceptada en forma pasiva por los otros actores. Esta política se podría sintetizar en: "Como pago poco, exijo menos". Las consecuencias se reflejaron en el ya citado deterioro de la calidad educativa. Ahora bien, parece difícil que la recuperación de condiciones profesionales de trabajo se puede realizar a menos que esté acompañada de una recuperación correlativa de los ingresos docentes. Los continuos conflictos gremiales docentes en la región así lo confirman.

III. La coincidencia de la aplicación de las reformas educativas con la vigencia de serias políticas de ajuste fiscal destinadas a bajar el gasto público también impactó fuertemente en la lógica que hegemonizó las estrategias de cambio. Distintos autores han categorizado los diferentes procesos de transformación educativa latinoamericanos (Hevia Rivas, 1991; De Moura Castro y Carnoy, 1996; Filmus, 1996) de acuerdo a las lógicas que prevalecieron en los mismos. Según estos trabajos y producto de la presión generada por la crisis fiscal, en muchos casos se privilegiaron las lógicas burocrático-financieras por encima de las pedagógico-políticas. Ello implicó que en estos casos el eje central de la nueva estructura del sistema educativo propuesto se constituyera en torno del objetivo de restringir los gastos del presupuesto nacional transfiriendo las erogaciones a los gobiernos provinciales o municipales o descargando una parte de la inversión educativa en los aportes de organizaciones privadas o comunitarias y en las propias familias (Psacharopoulos, 1987; FIEL, 1993).

Así, en lugar de centrar las reformas en los aspectos pedagógicos vinculados a la calidad de la educación, en muchos casos se abordó la descentralización como un

proceso de reingeniería burocrático-institucional desde una perspectiva que privilegia los parámetros empresariales sin tomar en cuenta la esencia pedagógica del trabajo que se desarrolla en las escuelas. Contrariando esta perspectiva, las investigaciones han mostrado que en los casos en que, por ejemplo, se transfirieron servicios a los organismos locales sin mejorar el nivel de financiamiento y el apoyo técnico profesional y sin realizar las transformaciones pedagógicas pertinentes, la calidad de la educación descendió y los objetivos del cambio no se cumplieron (Moura Castro y Carnoy, 1996; Tedesco, 1995; Espínola, 1994; etc.). En cambio, los avances más importantes en torno a la elevación de los niveles de aprendizaje se obtuvieron en aquellos casos donde se combinaron ajustadamente las estrategias pedagógicas con cambios organizativo-institucionales que otorgaron más poder y participación a los actores locales para adaptar las políticas a cada realidad particular (Braslavsky, 1998; Cox, 1998).

La aplicación de otras estrategias de cambio también estuvo condicionada por la lógica predominante en su implementación. Por ejemplo, el conocimiento de los resultados de las pruebas estandarizadas se utilizó en algunos casos para detectar a quienes mostraban menores rendimientos escolares y de esta manera poder instrumentar políticas que tuvieron como objetivo atender a los sectores con mayores carencias y apoyar a los estudiantes con situaciones más desventajosas. En otros casos y con el argumento de dar “transparencia en la información” las pruebas fueron utilizadas para la construcción de *rankings* de escuelas que muchas veces facilitaron que los sectores privilegiados monopolizaran el acceso a las escuelas de mejor calidad. Se pueden encontrar tensiones similares en la aplicación de un conjunto de políticas que, dependiendo del objetivo perseguido, contribuyeron a mejorar la calidad o simplemente a ahorrar recursos. Las escuelas de gestión comunitaria, la aplicación de incentivos a la calidad del trabajo docente, la discusión de los convenios laborales, han sido algunos ejemplos.

Cabe destacar que los organismos financieros internacionales, por la propia esencia de su principal función, tuvieron una gran incidencia en aquellos casos donde primó la lógica del ajuste. Esta incidencia no estuvo sustentada únicamente a través de las inversiones que han realizado en el sector educación, ya que por ejemplo, en el caso del Banco Mundial no representaron ni “la mitad del 1% del total del gasto en educación de los países en desarrollo” (Banco Mundial, 1995). La influencia en la construcción del discurso y en la elaboración de las estrategias educativas de corte neoliberal estuvo principalmente vinculada a la capacidad de influir y asesorar a los conductores de las políticas educativas de los diferentes países (Coraggio, 1997).

No es de extrañar entonces que las propuestas de transformación orientadas por estos organismos hayan sido adoptadas de una forma más integral y con menor adecuación a la situación local en aquellos países con menor tradición en la democratización de los sistemas educativos y con menor fortaleza técnica entre los equipos de conducción de los ministerios.

IV. Otro de los aspectos de las políticas macroeconómicas aplicadas en la región que impactan fuertemente en el resultado del aprendizaje escolar es el deterioro de las condiciones socioeconómicas de las familias de los sectores populares. Existen suficientes investigaciones empíricas que muestran que el origen socioeconómico de los alumnos, en particular el nivel educativo alcanzado por los padres, es la variable que encuentra una mayor correlación con la exclusión, el abandono y el fracaso escolar. No se trata únicamente en la incidencia de los elementos materiales de la diferenciación con que los niños ingresarán a la escuela como la alimentación, vivienda, salud, materiales escolares, etc., sino también de los factores culturales; las actitudes, predisposiciones y valoraciones que determinarán la relación con el ámbito educativo (Tenti Fanfani, 1993).

Finalizando la década y como una de las consecuencias principales de la concentración del ingreso, "...la pobreza se ha extendido a más de 150 millones de latinoamericanos que equivalen a cerca del 33% de la población que se encuentra por debajo de un nivel de ingresos de dos dólares por día que se considera el mínimo necesario para cubrir las necesidades básicas de consumo..." (BID 1998: 25). El crecimiento de este grupo es uno de los factores que más obstaculiza la función democratizadora de la escuela pues "quienes más abandonan la escuela son los pobres: de cada cien niños que provienen del 40% más pobre, menos de la mitad permanecen en el sistema en el quinto año de escolaridad, y tan solo diez persisten hasta el noveno año. En contraste, de cada cien niños del 20% más alto, noventa terminan el quinto año, y más de la mitad llegan a completar el noveno año" (BID 1998b: 7).

Es indudable que es necesario realizar profundas transformaciones educativas para posibilitar que, al contrario de lo que actualmente sucede, la escuela permita romper con el círculo de la pobreza. Un conjunto de políticas educativas focalizadas han sido desarrolladas con el objetivo de revertir la actual segmentación educativa que brinda peores calidades de educación a quienes provienen de puntos de partida más desfavorables. Sin embargo, y a pesar de los avances obtenidos, parece muy difícil que la institución escolar pueda realizar esta tarea cíclopea cuando las "condiciones de educabilidad" (Tedesco, 1998) de quienes traspasan el umbral de la escuela no garantizan las plataformas materiales y culturales mínimas como para poder permanecer en el ámbi-

to escolar y adquirir los aprendizajes que allí se prometen. El último informe de CEPAL (1998: 68) brinda evidencias elocuentes de esta realidad: "...los datos de once países indican que las diferencias en la proporción de jóvenes de veinte a veinticuatro años de edad con doce años de estudios cursados provenientes de hogares con distinto capital educativo se mantuvieron prácticamente invariables. Ello permite afirmar que el capital cultural sigue dependiendo de factores adscriptivos: la probabilidad de recibir un mínimo adecuado de educación está condicionada en gran medida por la educación de los padres y por la capacidad económica del hogar de origen".

V. Por último, las políticas de ajuste condicionan el papel que los diferentes actores pueden desempeñar en torno al apoyo a las reformas educativas. En el escenario público de muchos de los países de la región, el consenso en torno a la necesidad del cambio educativo deja lugar a la disputa por los recursos que necesita la educación. En este contexto, algunos de los actores más interesados e imprescindibles para el cambio, como las organizaciones magisteriales, retoman las actitudes defensivas propias de los momentos autoritarios por temor a que la transformación se convierta en una excusa para profundizar el ajuste en el ámbito educativo y deteriorar aún más su situación laboral. De esta manera los docentes y otros actores de la sociedad aparecen defendiendo un statu quo que no los favorece, en función de oponerse a cambios que no les prometen mejores condiciones de trabajo.

Al mismo tiempo, los costos frente a la opinión pública que significan las políticas de ajuste en la educación alejan a la oposición política de la posibilidad de compartir el liderazgo del cambio e impide el abordaje de las transformaciones educativas como políticas de Estado que trasciendan los períodos y los intereses electorales coyunturales (Filmus y Tiramonti, 1995; Tedesco, 1995)

#### **4. El papel de la educación frente a las desigualdades**

En el último capítulo hemos observado cómo la aplicación del NME condicionó fuertemente los cambios que se efectuaron en los sistemas educativos latinoamericanos en la década de los noventa. En el presente punto realizaremos un breve análisis de cómo los cambios ocurridos en la estructura económico-social de los países de la región se convirtieron en un factor que limitó el impacto de las transformaciones educativas en dirección a disminuir las desigualdades sociales.

Como señalamos en la introducción, existe consenso en afirmar que los principales avances producidos por la reestructuración económica están vinculados al sostenimien-

to de la estabilidad, el control de las variables macroeconómicas, un moderado crecimiento económico y un ligero aumento de la productividad (Véase Cuadro 5). La paradoja principal es que estos avances han sido acompañados por un crecimiento de la desigualdad y la escasa disminución relativa de la pobreza.

**Cuadro 5**  
**América Latina y el Caribe**

Crecimiento del producto, el empleo y la productividad en actividades no agropecuarias, 1990-1997 y 1998 (Tasas de crecimiento anual)

País	PIB	PEA	Ocupados	Productividad	
				1990-1997	1998
<b>Argentina</b>	5,5	3,0	1,8	3,6	0,1
<b>Barbados</b>	0,8	1,5	1,4	-0,6	0,1
<b>Brasil</b>	2,8	2,7	2,5	0,3	-0,2
<b>Bolivia</b>	3,9	3,2	3,7	0,2	
<b>Chile</b>	7,1	3,2	3,5	3,4	3,5
<b>Colombia</b>	4,1	3,3	3,0	1,0	1,0
<b>Costa Rica</b>	3,4	3,9	3,8	-0,4	
<b>Ecuador</b>	3,5	4,5	4,0	-0,5	
<b>Honduras</b>	3,7	4,8	4,9	-1,1	
<b>Jamaica</b>	0,5	1,2	1,0	-0,5	-1,6
<b>México</b>	2,8	3,9	3,7	-0,9	-0,9
<b>Panamá</b>	4,8	5,4	6,3	-1,4	0,0
<b>Paraguay</b>	2,7	5,6	5,6	-2,7	
<b>Perú</b>	5,5	3,5	3,2	2,2	-1,4
<b>República Dominicana</b>	4,7	1,2	2,7	1,9	
<b>Trinidad y Tobago</b>	1,9	2,1	3,0	-1,1	0,6
<b>Uruguay</b>	4,2	1,9	1,4	2,8	-0,7
<b>Venezuela</b>	2,9	3,1	2,6	0,3	-6,0
<b>América Latina y el Caribe</b>	3,5	3,1	2,9	0,6	0,0

Fuente: Elaboración OIT con base en información CEPAL y cifras oficiales de los países.

a/ Estimados

El reemplazo de la estrategia de sustitución de importaciones por otra, basada principalmente en la exportación, significó la reestructuración del modelo productivo ahora dirigido principalmente hacia la producción de servicios y bienes exportables (Thomas, 1997). La incorporación de capitales, sumado a las nuevas condiciones tecnológicas, produjo un crecimiento de la productividad laboral en los servicios y la industria manufacturera de un conjunto de países de la región, en algunos casos comparable con el incremento que experimentó Estados Unidos (Véase Cuadro 6). Sin embargo, y tal como lo demuestra Katz (1998: 71) para el caso de las industrias, el incremento de la productividad parece estar "...más asociado a fuertes caídas del empleo industrial que a logros particularmente significativos en lo que a la expansión del volumen físico de producción industrial se refiere".

**Cuadro 6**  
**Evolución de la productividad laboral en siete países latinoamericanos**  
**y su comparación con los Estados Unidos en 1990-1996**

	<b>Producto Industrial</b>	<b>Empleo</b>	<b>Productividad laboral</b>
	<b>1990-1996</b>	<b>1990-1996</b>	<b>1990-1996</b>
Argentina	4,87	-3,15	8,02
Brasil	2,26	-6,41	8,67
Chile**	6,40	3,49	2,91
Colombia	3,52	-0,22	3,74
México*	2,27	-0,03	23,00
Perú	5,09	1,97	3,12
Uruguay**	-1,46	-8,58	7,12
Estados Unidos	5,04	0,3	4,74

Fuente: Katz, J., "El Estado, la educación y la investigación tecnológica", en *Las instituciones de fin de siglo: el orden democrático y el funcionamiento del mercado*, conferencia del II Congreso de Economía, Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Capital Federal, 1998.

Esta parece ser una de las principales limitaciones del NME, su escasa capacidad para generar empleo productivo moderno e inclusive para mantener los niveles de ocupación que generaba al principio de la década. La privatización de las empresas públicas, el retiro del rol regulador del Estado en el mercado laboral, los procesos de flexibiliza-

ción del trabajo y la sensible disminución de la capacidad negociadora de los sindicatos, fueron algunos de los factores que coadyuvaron en el sostenimiento de altas tasas de desocupación y subocupación y en el crecimiento permanente del trabajo informal, particularmente en sectores de muy baja productividad. Este último proceso ha tendido a neutralizar para la economía en general los altos índices de crecimiento de la productividad alcanzados en las áreas donde se produjo la transformación productiva con un uso intensivo de nuevas tecnologías.

Sin lugar a dudas, la informalización del trabajo parece ser uno de los factores principales de la profundización de los procesos de dualización de las sociedades latinoamericanas. A pesar del crecimiento del PBI (3,5%) obtenido en promedio en la década, los países latinoamericanos vieron disminuir la ocupación en el sector formal del 48,2% al 42,3% (Véase Cuadro 7). Ello implica que de cada diez nuevos empleos creados, nueve han sido informales (ORT, 1998). El decrecimiento del porcentaje de trabajadores incluidos en el sector formal no sólo ocurrió en el ámbito de las empresas estatales, producto de los procesos de privatización, sino también en las grandes empresas del sector privado. El crecimiento del sector informal urbano, tanto por políticas desde "arriba" utilizadas por el gobierno y los empresarios para bajar el costo de la mano de obra haciendo que los mercados sean más flexibles, como por estrategias desde "abajo" por quienes son expulsados o no logran acceder al trabajo formal, tiende a disminuir los ingresos promedio de quienes se encuentran en él. Ello se debe a que la demanda de producción del sistema informal urbano muestra una creciente inelasticidad (Thomas, 1997).

**Cuadro 7**  
**América Latina: estructura del empleo no agrícola, 1990-1997**  
**(Porcentajes)**

	Sector Informal				Sector Formal		
	Total	Trabajador independ.	Servicio doméstico	Empresas pequeñas	Total	Sector público	Grandes empresas
Am. Latina							
1990	51,8	24,7	7,0	20,1	48,2	15,5	32,7
1991	52,5	25,1	6,9	20,6	47,5	15,2	32,3
1992	53,2	25,6	6,9	20,7	46,8	14,8	32,0
1993	54,1	25,4	7,3	21,4	45,9	13,9	32,0
1994	55,1	25,9	7,3	21,8	44,9	13,5	31,4

1995	56,2	26,7	7,4	22,2	43,8	13,4	30,4
1996	57,4	27,3	7,4	22,7	42,6	13,2	29,4
1997	57,7	27,1	7,6	23,0	42,3	13,0	29,3
Argentina							
1990	47,5	24,7	7,9	14,9	52,4	19,3	33,2
1991	48,6	25,3	7,9	15,4	51,4	18,5	32,9
1992	49,6	25,9	7,8	15,9	50,4	17,7	32,7
1993	50,8	26,6	7,9	16,3	49,2	16,8	32,4
1994	52,5	27,0	7,4	18,1	47,5	14,3	33,2
1995	53,3	27,2	7,6	18,5	46,7	13,8	32,9
1996	53,6	27,1	7,8	18,7	46,4	13,2	33,2
1997	53,8	26,5	8,1	19,2	46,2	12,7	33,5

Fuente: Panorama Laboral 1998, oit, América Latina y el Caribe.

El resultado de estos procesos ha sido una profundización de la heterogeneización y segmentación del mercado laboral donde "...existe una ampliación de la brecha entre el sector moderno de alta productividad e ingresos y uno tradicional de baja productividad y de ingresos precarios vinculados al trabajo informal..." (Lozano, 1998: 131). En efecto, la distancia entre los ingresos de los profesionales y técnicos y los trabajadores de los sectores de baja productividad aumentó entre el 40% y el 60% entre 1990 y 1994 (CEPAL, 1997). En otro estudio sobre cuatro países (Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay), se muestra que quienes desempeñan cargos directivos son profesionales o técnicos y aumentaron sus ingresos a un ritmo de 7% por año, mientras que operarios, obreros, vigilantes y empleados domésticos crecieron a un ritmo del 3,5% (CEPAL, 1998).

Es tiempo de preguntarnos acerca del impacto de la educación en estos procesos. Aunque las consecuencias de los cambios educativos no son observables a corto plazo en el mercado de trabajo, es posible señalar que la expansión educativa en un contexto como el descrito no pudo contrarrestar el proceso de crecimiento de la desigualdad. En un reciente trabajo Altimir (1997: 7) plantea esta perspectiva y sugiere que para su explicación una hipótesis admisible es que "...con tasas de crecimiento bajas e inestables, los factores institucionales y la segmentación del mercado de trabajo tienen precedencia respecto de la dinámica del capital humano para mantener o incrementar los rendimientos de la educación en el sector formal, y para mantener mal remunerados aún a los trabajadores de buen nivel de instrucción en las actividades informales". De esta manera, el estrechamiento de las posibilidades de inclusión en el sector moder-

no de la economía, el deterioro de los ingresos de quienes no logran acceder a él y las reformas en la legislación que tienden a la flexibilización laboral, son algunos de los factores que están decidiendo el tipo de inserción en el mercado de trabajo de quienes desarrollan itinerarios diferenciados en el sistema educativo. En esta dirección, parecen recobrar vigencia las concepciones que criticaron a la teoría del capital humano desde la perspectiva del funcionamiento del mercado de trabajo dual (Doeringer y Piore, 1971). Estas concepciones plantean que los ingresos están más vinculados a la naturaleza de los empleos y la diferenciación de los mismos, en el tipo de capital y tecnología relacionados con cada uno de los puestos ocupacionales y no en las características del capital humano de los trabajadores que ocupan los empleos.

Pero el proceso de desigualdad se profundiza porque no sólo se segmenta cada vez más el mercado laboral, sino que al mismo tiempo la distribución de la educación en Latinoamérica también es cada vez más desigual. Contrariando la tendencia mundial, en nuestra región, a medida que se elevó el promedio de años de educación, la dispersión se tornó cada vez más amplia. De esta manera, "...a partir de 1980, la educación ha estado peor distribuida en América Latina de lo que podría justificarse. Las diferencias típicas de los niveles de educación entre los individuos de un mismo país son ahora de más de cuatro años, para un nivel promedio de educación que no llega a los cinco años" (BID, 1998: 51).

De esta manera es posible plantear para América Latina un proceso que en trabajos anteriores hemos analizado para la realidad argentina (Filmus, 1996 y 1997). En momentos en que existe un marcado deterioro del mercado laboral acompañado de un proceso de expansión educativa, los sistemas educativos tienden a desempeñar una función denominada por Carnoy (1982) como "efecto fila". Este proceso hace referencia a la idea que, junto con aportar a la productividad, la educación les proporciona a los empresarios un proceso conveniente para identificar a los trabajadores que reúnen las condiciones que ellos requieren. En otras palabras, la educación no siempre genera mejores trabajos sino que "reassigna" los lugares en la fila de buscadores de empleo. Quienes han accedido a mayores años de escolaridad desalojan de los primeros lugares de la "fila" a los sectores con menor instrucción formal, aun para puestos que exigen poca calificación. Debido a que la correlación entre las credenciales educativas y el nivel socioeconómico de origen es alta, es posible plantear que en muchos casos la educación latinoamericana habilita para acceder a mejores trabajos, más por su función de selección social, que por los saberes y calificaciones que brinda.

Los datos permiten proponer que, si bien los años de escolarización de la región aumentan, se han desarrollado fuertemente dos tendencias que limitan la capacidad de

mocratizadora de este proceso. La primera de ellas es que también se incrementan los años de escolaridad mínima requerida para el acceso a ingresos dignos. En efecto, en la mayor parte de los países de la región es necesario completar el secundario y poseer una plataforma mínima de doce años de escolaridad para tener una probabilidad superior al 80% en la percepción de un ingreso que permite situarse fuera de la pobreza. Ello implica que entre la mitad y dos de cada tres trabajadores en cada país queda al margen de esta alternativa (CEPAL, 1998). Pero en los países con mayor promedio de escolarización este umbral comienza a resultar insuficiente. Un sector de quienes completaron los estudios secundarios y terciarios deben “degradarse” y ocupar puestos de baja productividad (Altimir, 1997).

En este punto comienzan a cobrar relevancia los aspectos vinculados a la segmentación de la calidad educativa recibida. Ya no alcanzan los años de escolaridad como pasaporte para el ingreso a los modernos puestos de trabajo. La “contraseña” comienza a ser el origen de la credencial educativa y los contactos familiares. Por un lado, “el mayor nivel de contactos de los hogares implica cerca de un 30% más de ingresos de sus jóvenes, aunque trabajen en los mismos grupos ocupacionales y tengan similares niveles de educación” (CEPAL, 1998: 84). Por el otro, la búsqueda de mejores credenciales educativas explica la “desbandada” que ocurre entre los grupos de mayores ingresos respecto de la escuela pública. Mientras que entre el 40% de las familias más pobres, el 90% de los niños y jóvenes concurren a las escuelas públicas, en el decil de más altos ingresos esta proporción se reduce a cifras que oscilan entre el 25% y el 40%, de acuerdo a cada país (BID, 1998).

La segunda tendencia es que se amplía la brecha entre los más educados y quienes alcanzan menos años de escolaridad. Se ha señalado que el conjunto de los sectores que no logran acceder a los modernos puestos de la economía se ven perjudicados, aun aquellos que poseen credenciales educativas secundarias y terciarias. Sin embargo parece evidente que los más perjudicados son los grupos sociales que no logran alcanzar un mínimo de escolaridad ya que en el sector formal ocupan los puestos de trabajos más fácilmente reemplazables por las nuevas tecnologías y en el sector informal se ven desplazados por quienes, a pesar de poseer un alto nivel educativo, no logran acceder a empleos formales. El Cuadro 8 permite observar como, para las mismas categorías ocupacionales (aun para las que exigen menor calificación) la cantidad de años de escolarización muestra una correlación positiva con el ingreso.

### Cuadro 8

#### América Latina (seis países): Ingreso medio de los jóvenes de veinte a veintinueve años que trabajan veinte o más horas a la semana según inserción laboral y nivel educacional, zonas urbanas, 1994

(Expresado en múltiplos de línea de pobreza *per cápita*)

	Total	Prof. y Téc.	Cargos directivos	Empl. administ. y contad.	Vend. y depend.	Obreros	Construc.	Empleados dom., mozos y guardias	Trabaj. agrícolas
<b>Total</b>	3,4	5,3	7,0	3,6	2,9	2,9	2,7	2,1	2,5
<b>0-8</b>	2,5	..	..	2,9	2,5	2,6	2,6	1,9	2,4
<b>11-9</b>	3,4	..	..	3,3	3,1	3,3	2,8	2,4	2,2
<b>12 y más</b>	5,2	6,1	8,9	4,2	4,4	4,2	..	..	..

Fuente: CEPAL (1998), Panorama Social de América Latina.

Esta situación se ha reflejado en las tasas de rendimiento que producen los diferentes niveles educativos. A nivel mundial, la tasa de rendimiento de la educación básica resulta ampliamente superior al del resto de los niveles. Pero los cambios producidos en el mercado de trabajo en la última década han provocado un descenso en la tasa de rendimiento de la educación básica en la región. A fines de los ochenta esta tasa era del 26%, mientras que en la actualidad se ha reducido al 10%. Estas tasas colocan el rendimiento de la escuela primaria por debajo de la secundaria (11%) y muy atrás de la universitaria (18%) (BID, 1998). Estos datos coinciden con los resultados de las investigaciones que han comenzado a mostrar que los años adicionales de estudio tienen un rendimiento mayor en términos de ingresos cuando se producen por encima del umbral de los doce años de escolaridad: “uno, dos, o tres años más de estudios cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado el nivel secundario no influyen mayormente en la remuneración percibida y en la mayor parte de los casos se traducen en un ingreso laboral muy bajo y en escasas posibilidades de situarse fuera de la pobreza. En cambio, el ingreso aumenta aceleradamente cuando los estudios cursados se suman a dicho umbral” (CEPAL, 1998: 66).

Estos datos respecto al rendimiento económico de la educación nos colocan frente a dos graves peligros. El primero de ellos es que la falta de un reconocimiento económico puede restar estímulos para el estudio a aquellos sectores de la población que son cons-

cientes de que no pueden alcanzar los niveles superiores del sistema. El segundo de los peligros es que los gobiernos de la región y los organismos de financiamiento internacional, con el objetivo de maximizar las tasas de retorno de la inversión educativa, pueden verse tentados a privilegiar la inversión en los niveles superiores cuando aún no se han resuelto los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación básica.

## 5. Comentarios finales

En un reciente artículo, Tedesco (1998) planteó que junto con el cuestionamiento de la contribución de la educación a la equidad social también es necesario preguntarnos “...¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?”. Los datos aportados en el punto tres brindan un conjunto de elementos que permiten proponer que, independientemente del análisis específico que requieren las políticas educativas de cada país y los aspectos técnico-pedagógicos de su implementación que no hemos abordado en el presente trabajo, **las condiciones socioeconómicas generadas por el NME limitan seriamente las posibilidades de éxito de las reformas.** Las restricciones a la inversión educativa, las difíciles condiciones de trabajo de los docentes, las lógicas del ajuste que predominan en un conjunto de estrategias de cambio, la carencia de condiciones sociales de educabilidad mínimas de una gran cantidad de alumnos y la dificultad para avanzar en procesos de concertación educativa son algunos de los condicionantes más importantes que el contexto impone a las transformaciones educativas.

En el punto cuatro hemos analizado que **las potencialidades igualadoras de la expansión del sistema educativo encuentran un obstáculo difícil de eludir en las nuevas condiciones que presenta el empleo en América Latina.** La segmentación, flexibilización, polarización e informalización del mercado de trabajo son algunos de los rasgos que afectan principalmente a los sectores más pobres que, aun cuando logran permanecer más años en el sistema educativo, no alcanzan a acceder a empleos que modificarían sus condiciones de vida. Quienes provienen de estos sectores y transitan por el sistema educativo precisan correr cada vez más de prisa para permanecer en el mismo lugar en la “pista ocupacional”. Pero la situación es más grave aún, pues el número de carriles en esta pista es cada vez menor (Torrado, 1993). Para ellos la educación no ha disminuido su importancia, pero ha dejado de ser un “trampolín” que les posibilita un proceso de movilidad social ascendente, para convertirse en un “paracaídas” que, cuanto más grande, más les permite resistir la “gravedad” del deterioro de las condiciones del mercado de trabajo (Filmus, 1996 y Gallart *et al.* 1993).

Desde las perspectivas neoliberales se afirma que se trata principalmente de una cuestión de crecimiento. Sostienen que con altas tasas de evolución del PBI en la región, los problemas de iniquidad comenzarán a resolverse y en estas circunstancias el papel de la educación en torno a disminuir las desigualdades será fundamental. La realidad parece cuestionar fuertemente esta perspectiva. No sólo porque con tasas superiores al 5% de crecimiento del PBI la polarización social continuó ampliándose, sino porque las perspectivas de mejoramiento de las economías también están cuestionadas. De hecho, en 1998 con un crecimiento del PBI del 2,6, la desocupación en América Latina se incrementó del 7,2 al 8,4. Además, la totalidad del aumento del empleo en ese año se generó en el sector informal de la economía. Las previsiones de la OIT para 1999 no son mejores, señalan un incremento del PBI del 1% y una elevación del desempleo al 9,5% (OIT, 1998).

Para revertir la situación no sólo parece necesario el crecimiento sino también cambiar el estilo de desarrollo hacia un modelo capaz de generar los empleos productivos necesarios, que permitan sociedades más equitativas e integradas (Ottone, 1998). Como señalara recientemente Nun (1999: 997), "...el contenido de empleo de cualquier proceso de crecimiento está lejos de ser un fenómeno estrictamente económico, según lo pone en evidencia la comparación entre países". Depende en buena medida de la capacidad de los diferentes actores sociales de articular sus intereses y de hacer prevalecer sus perspectivas tanto a nivel de la correlación de fuerzas en el Estado y la sociedad, como en la implementación concreta de las políticas públicas.

Finalizando, es posible plantear que los elementos brindados en este artículo pueden dar lugar a dos tipos de lecturas. La primera de ellas plantea un retorno al pesimismo educativo: para qué educar, si el aporte de los sistemas educativos al cumplimiento de las promesas de mayor productividad y equidad no ha sido el esperado. O también invita a colocar en manos del mercado la oferta y demanda del servicio educativo, a los efectos que, como en el caso de la economía, se "autorregule".

La segunda, por la cual nos inclinamos, propone el fortalecimiento de la acción educativa del Estado y la sociedad en su conjunto. Sostiene que **las limitaciones a la capacidad democratizadora de la educación son producto de que la escuela es un factor necesario pero no suficiente para alcanzar mayores niveles de igualdad. Que los beneficios de la educación sólo pueden fructificar en plenitud en un contexto de políticas económicas y sociales que promuevan la integración del conjunto de la ciudadanía.** Pero que aun en el caso en que estas políticas no existieran, también tendría sentido invertir, transformar y mejorar la calidad de la educación para todos. ¿Por qué? a) porque, aunque en forma limitada, permite condiciones más democráticas para el acceso a los mejores puestos de trabajo; b) porque, según hemos visto, aun trabajando en el sec-

tor informal quienes tienen más educación poseen mayores posibilidades de acceder a mejores ingresos; e) porque contribuye a deslegitimar la idea de que las desigualdades sociales dependen de la diferente capacidad de las personas. De esta manera aporta a reubicar en el ámbito del modelo socioeconómico el debate acerca de las causas de la pobreza y la desigualdad; y, principalmente d) **porque la educación contribuye a desarrollar una formación ciudadana que puede generar las condiciones para una mirada crítica del modelo vigente y un protagonismo más activo en su transformación.**

## Bibliografía

- Althusser, L. (1974): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Altimir, O. (1997): "Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo", en *Desarrollo Económico*, Revista de Ciencias Sociales, Nº 145, Vol. 37.
- Banco Mundial (1988): *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*, Washington D. C., Banco Mundial.
- (1995): *El mundo del trabajo en una economía integrada*, Washington D. C., Banco Mundial.
- (1996): *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, Banco Mundial, Washington D. C.
- BITD (1998): *América Latina frente a la desigualdad. Progreso económico y social en América Latina, Informe 1998-1999*.
- (1998 b): *Políticas económicas de América Latina*, cuarto trimestre, Nº 5.
- Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1977): *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.
- Braustavsky, C. (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- (1986): *La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de conocimientos a través de la escuela: el caso argentino en los últimos treinta años*, Buenos Aires, FLACSO/PBA.
- (1998): "Haciendo escuela. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana", *mimeo*.
- Brunner, J. (1985): *Cultura autoritaria y cultura escolar*, Santiago de Chile, FLACSO Chile.
- Bulmer-Thomas, V. (1997): "Conclusiones", en Bulmer-Thomas, V. (comp.), *El nuevo modelo económico en América Latina, su efecto en la distribución del ingreso y en la pobreza*, El Trimestre Económico, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bustelo; E.; Mintujin, A. (eds.) (1997): *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*, Buenos Aires, UNICEF/Santillana.
- Calderón, F.; Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1996): "Desarrollo, ciudadanía y negación del otro", en *Relevo*, Nº 1, Caracas, CEPAL /UNESCO.
- Carnoy, M. y De Moura Castro, C. (1996): "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?". Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires.
- CEPAL (1990): "Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y El Caribe", Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- (1996): "Panorama social de América Latina", Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- (1998): "Panorama social de América Latina", Santiago de Chile, Naciones Unidas.

- CEPAL/UNESCO (1992): "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Coraggio, J. L. (1997): *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Coraggio, J. L.; Torres, R. M., Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/Miño y Dávila.
- Cox, C. (1998): "El proceso de cambio curricular en la reforma educacional de Chile", en Cox, C. (comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel/OEI.
- Doeringer, P.; Piore, M. (1971): *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Massachusetts, Heath Lexington Books.
- Espinola, V. (1994): *La construcción de lo local*, Chile, Viola Espinola.
- IEE (1993): *Descentralización de la escuela primaria y media. Una propuesta de reforma*, Buenos Aires, IIEE.
- Filmus, D. y Figerio, G. (1988): *Educación, autoritarismo y democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Filmus, D.; Tiranonti, G. (comps.) (1995): *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, FLACSO/Fundación Concretar/Fundación Ford/OREAL C/UNESCO.
- Filmus, D. (comp.) (1998): *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel/OEI.
- Filmus D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Troquel.
- Gallart, M. A.; Moreno, M.; Cerrutti, M. (1993): *Educación y empleo en el GBA 1980-1991. Situación y perspectiva de investigación*, Buenos Aires, CENEP.
- García Delgado, D. (1994): *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*, Buenos Aires, Tesis Norma/FLACSO.
- Green, A. (1990): *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, Mac Millan Press.
- Hevia Rivas, R. (1991): *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del arte*, Santiago de Chile, UNESCO/REDUC.
- Katz, J. (1998): "El Estado, la educación y la investigación tecnológica", en *Las instituciones de fin de siglo: el orden democrático y el funcionamiento del mercado*, Conferencia del II Congreso de Economía, Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Capital Federal.
- Lozano, W. (1998): "Desregulación laboral, Estado y mercado en América Latina: balance y retos sociopolíticos", en *Perfiles Latinoamericanos*, Año 7, N° 13, Revista de la Sede Académica de México de FLACSO, México D. F.
- Medina Echavarría, J. (1973): *Desarrollo, trabajo y educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Nun, J. (1999): "El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal", en *Desarrollo Económico*, Revista de Ciencias Sociales, N° 152, IDES.

- OEI (1998): *América Latina y el Caribe, Panorama Laboral 1998*, Nº 5, informe.
- Ottone, E. (1998) El papel de la educación frente a las nuevas condiciones de productividad y competitividad", en *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo*. Buenos Aires, OEI, Troquel.
- Psachorópoulos (1987): *El financiamiento educativo en los países en desarrollo*, Washington D. C., Banco Mundial.
- Puellez Benitez (1993): "Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 3.
- PREAL (1998): *El futuro está en juego*, Diálogo Interamericano/CINDE.
- Reich, R. (1993): *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Vergara.
- Reimers, F. (1996): "El financiamiento de la educación en América Latina: peligros y oportunidades", en *Administración de la Educación*, VII Curso Subregional para la Formación de Administradores de la Educación, Países del Cono Sur, Buenos Aires, NICE/OEI/FLACSO.
- Shiefelbein, E.; Laurence, W.; Valenzuela, J. (1994): *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*, Washington D. C., Banco Mundial.
- Shultz, T. (1986): *Invirtiendo en la gente*, Buenos Aires, Ariel.
- Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina. 1880-1945*, Buenos Aires, Solar.
- (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya.
- (1998): "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en *Propuesta Educativa*, Nº 19, FLACSO-Argentina/Novedades Educativas.
- Tenti Fanfani, E. (1993): *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, UNICEF/FLosada.
- Thomas, J. (1997): "El nuevo modelo económico y los mercados laborales en América Latina", en Bulmer-Thomas, V. (comp.), *El nuevo modelo económico en América Latina, su efecto en la distribución del ingreso y en la pobreza*, El Trimestre Económico, México, Fondo de Cultura Económica.
- Thurow, L. (1993): *La guerra del siglo XXI*, Buenos Aires, Vergara.
- Toffler, A. (1992): *El cambio de poder*, Barcelona, Plaza y Janes.
- Torrado, S. (1993): *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Buenos Aires, De la Flor.
- Torres, R. M. (1997): *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*, Coraggio, J. L.; Torres, R. M., Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/Miño y Dávila.
- Weinberg, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.