

RAMBLA, Xavier; SALDANHA-PEREIRA, Rosangela; Esplugas, Josep Lluís
La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina
Papeles de Población, vol. 19, núm. 75, enero-marzo, 2013, pp. 1-25
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11226433008>



Papeles de Población,
ISSN (Versión impresa): 1405-7425
cieap@uaemex.mx
Universidad Autónoma del Estado de México
México

La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina

Xavier RAMBLA, Rosangela SALDANHA-PEREIRA
y Josep Lluís ESPLUGA

Universidad Autónoma de Barcelona/Universidad Federal de Mato Grosso/Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

La comunicación analiza varias dimensiones del desarrollo humano en América Latina. En primer lugar, las teorías normativas de la justicia social sugieren que las evaluaciones de las políticas públicas se apoyen en los datos sobre escolarización y rendimiento académico, de igual modo que contextualicen sus conclusiones en los análisis correspondientes de las privaciones materiales. En segundo lugar, se han observado varias interacciones entre la carencia de educación, la pobreza de ingreso, la salud frágil, las condiciones de vivienda insalubres y la inseguridad. Por último, el acaparamiento de oportunidades es el mecanismo causal de las desigualdades sociales que se ha convertido en el mayor obstáculo para el desarrollo educativo de la región.

Palabras clave: Desarrollo humano, política educativa, pobreza, justicia social.

Abstract

Education and human development dimensions in Latin America

The paper analyses some dimensions of human development in Latin America. First, the normative accounts of social justice recommend that evaluations of public policies rely on data about school enrolment and academic performance and frame their conclusions in relevant analyses of material deprivation. Second, salient interactions have been noticed between lack of education, income poverty, frail health, inadequate housing conditions and insecurity. Finally, opportunity hoarding appears to be a causal mechanism of durable inequalities that hinders educational development in the region.

Key words: Human development, educational policy, poverty, social justice.

INTRODUCCIÓN

La década que empieza en 2010 será un momento muy significativo para la planificación educativa en América Latina. En 2015 todos los países de la región tendrán que dar cuenta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio planteados por las Naciones Unidas (UN Millennium Project, 2005); a su vez, en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) deberán explicar si han alcanzado la Educación para Todos (UNESCO-EFA, 2009); por último, cinco años más tarde revisarán su compromiso con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) de superar las Metas Educativas de los Bicentenarios (OEI, 2010). Además, uno de los países más importantes, Brasil, ha puesto en marcha un Plan de Desarrollo de la Educación de toda la federación, con medidas concretas para cada estado, municipio y escuela, que también debe culminar en 2021 (CONAE, 2008; Ministério da Educação, 2008).

El diseño de estas políticas educativas ha puesto de relieve las complejas interacciones entre la educación y las otras dimensiones del desarrollo humano en el continente. En este artículo elaboramos un marco de análisis de este fenómeno teniendo en cuenta las teorías normativas del desarrollo, que señalan cuáles deben ser las variables dependientes, revisando algunos datos disponibles sobre las interacciones entre la educación y las carencias del desarrollo humano, y elaborando una propuesta conceptual a partir del estado de las investigaciones sobre las causas de la desigualdad en los países latinoamericanos.

LA INFORMACIÓN RELEVANTE

El impacto de los planes educativos debe ser objeto de una evaluación fundamentada en unos criterios rigurosos de justicia social, según estos, el campo de la información relevante es más amplio que la batería de indicadores sobre el contexto social de la escuela, la escolarización, el gasto educativo, la graduación y los rendimientos académicos, incluidos en la función de producción educativa utilizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la UNESCO (Walberg y Zhang, 1998). Al aplicar el enfoque de las capacidades a la educación, se ha puesto de relieve que esta genera unos valores de posición derivados de las ventajas comparativas de un título académico en el mercado laboral, pero también unos valores instrumentales que radican en sus

contribuciones al bienestar colectivo (mejores recursos humanos, mayor control de la natalidad, beneficios para la salud pública, profundización de la democracia) y, ante todo, unos valores intrínsecos derivados de su contribución a la autonomía y al desarrollo de las capacidades humanas básicas (Max-Neef *et al.*, 2000; Nussbaum, 2000; Pogge, 2002; Sen, 1999). De este modo, el desarrollo educativo consiste en elevar el umbral mínimo de toda la población universalizando los valores instrumentales e intrínsecos de la educación y, sobre esta base, igualar las oportunidades relativas de aprendizaje y promoción social de todos los grupos sociales (Unterhalter, 2005; Unterhalter y Brighouse, 2007). Pero esta dimensión del desarrollo humano depende de varias conexiones empíricas con las otras dimensiones del mismo, ya que cada una puede ejercer un efecto positivo o negativo sobre las otras, y puede recibir de ellas unos efectos análogos (Sen, 1999: 367; Rivero, 2000; Unterhalter, 2005).

Los indicadores de la “educación básica” constituyen la primera fuente de la información necesaria para evaluar un plan de desarrollo educativo, a pesar de que las declaraciones de Jomtien y Dakar colocaron este concepto en la cabecera de la Educación para Todos, la batería de medidas estadísticas que debía seguir su cumplimiento finalmente redujo el sentido del término a la escolarización en la enseñanza primaria. Ello ha provocado que muchos gobiernos del sur no se apropien plenamente de los objetivos, y que se hayan propuesto otras baterías de indicadores inspiradas en otras acepciones del concepto (Torres, 2000; King y Rose, 2007; Beltrán, 2010).

La capacidad informativa de los índices compuestos también ha despertado algunas dudas. Por ejemplo, la UNESCO mide el desarrollo de la Educación para Todos combinando las tasas netas de escolarización primaria, la paridad entre niños y niñas, y la esperanza de vida escolar hasta el quinto grado. También, el Gobierno de Brasil estima cada año el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), combinando indicadores de escolarización y de rendimiento académico; sin embargo, un mismo dato sobre escolarización primaria puede confundir fácilmente un perfil de escolarización atascada (primer curso saturado, con una enorme varianza de edades, y el resto de cursos vacíos) con un perfil de acceso muy restringido (escasa matriculación en todos los cursos del ciclo) (Lewin, 2009); asimismo, una serie de cifras puede alinear sin más matices unas variantes muy distintas de las transiciones entre las enseñanzas primaria y secundaria (Itzcovich, 2009; Sorruille, 2009).

Para resolver esta dificultad, en lugar de ofrecer una sola tabla resumen, es aconsejable recoger varias dimensiones de la realidad en un estado del

trabajo de los observatorios educativos, como el Sistema de Información de las Tendencias Educativas en América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) y de la OEI, el Equipo de Seguimiento de la Educación para Todos, el Instituto de Estadística de UNESCO y el Panorama Social de América Latina de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Sus informes y sus bases de datos permiten proyectar sobre el continente el modelo teórico que distingue los valores intrínsecos, instrumentales y posicionales de la educación (Unterhalter y Brighouse, 2007). Con los datos sobre la escolarización y el rendimiento se obtiene una aproximación a los valores intrínsecos, al menos se conoce cuánta población se ve excluida de ellos; el modelo cifra los valores instrumentales en la calidad de los recursos dedicados a la escuela, que se puede observar con el gasto educativo. Por último, cabe atender a la probabilidad de que los individuos de distinta clase social, género y origen étnico se gradúen de unos ciclos educativos y alcancen unos ciertos umbrales de aprendizaje.

En cuanto a las interacciones empíricas entre las dimensiones del desarrollo humano, estas deben buscarse en varias especialidades científicas susceptibles de informar sobre los efectos de la pobreza material, la salud, la vivienda y la seguridad sobre la educación. En los últimos años la investigación educativa ha reconocido este carácter complejo de la educación (Mason, 2009), que aúna elementos muy heterogéneos procedentes de varios ámbitos de la actividad social. Asimismo, varios informes del desarrollo mundial reparan en el carácter multidimensional de las desigualdades y en los posibles efectos acumulativos entre estas variables (World Bank, 2004a, 2004b; UN Millennium Project, 2005: 85-86; UNSR, 2005: 21; UNESCO-EFA, 2007, 2009).

Algunos planes educativos, como las Metas Educativas de la OEI o el Plano de Desenvolvimento da Educação del gobierno brasileño, esperan gestionar esta multidimensionalidad recurriendo a un método de “coordinación abierta” en que los gobiernos marcan su propio camino hacia los objetivos (Marchesi, 2009). De este modo se abren nuevas vías para aprovechar las sinergias que se establecen entre las distintas políticas públicas en la realidad concreta, ya que la pauta uniforme de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos apenas sugiere estrategias para los países latinoamericanos.

Desde esta perspectiva, si aspiramos a un avance mundial en el camino hacia estos objetivos, los enormes problemas de África subsahariana y de Asia meridional pasan sin duda a un primer plano, pero la contribución

de las regiones intermedias será ineludible para conseguir un progreso mundial. A nuestro parecer, precisamente las particularidades de América Latina ponen de relieve la importancia de varias dimensiones cuyo papel no se puede observar con la misma riqueza de matices en las situaciones extremadamente depauperadas de otras regiones mundiales.

EL PANORAMA EDUCATIVO DE AMÉRICA LATINA

Se impone una primera observación sobre el valor instrumental de la educación para el conjunto de las sociedades de esta región. Entre 1990 y 2006 casi todos los países latinoamericanos aportaron más recursos por estudiante y dedicaron una mayor porción de su producto a la educación. La Tabla 1 refleja una creciente importancia presupuestaria de la educación en países variados en cuanto a su producto per cápita y dimensiones territoriales y demográficas. En concreto, el crecimiento ha ocurrido en países ricos como Argentina y Chile, intermedios y extensos como Brasil y México, pobres como Nicaragua y Paraguay, así como los más proclives a destinar recursos a la educación, como Cuba y Venezuela.

Tabla 1. Esfuerzo fiscal a favor de la educación

	Gasto educativo en % PIB 1990	Gasto por estudiante en dólares 1990	Gasto por estudiante en dólares 2006
	2006		
México	2.6	142	264
Brasil	3.7	125	187
Chile	2.3	73	190
Argentina	3.9	220	415
Cuba	10.8	338	511
Venezuela	5.1	177	266
Nicaragua	2.6	17	42
Paraguay	1.3	18	56

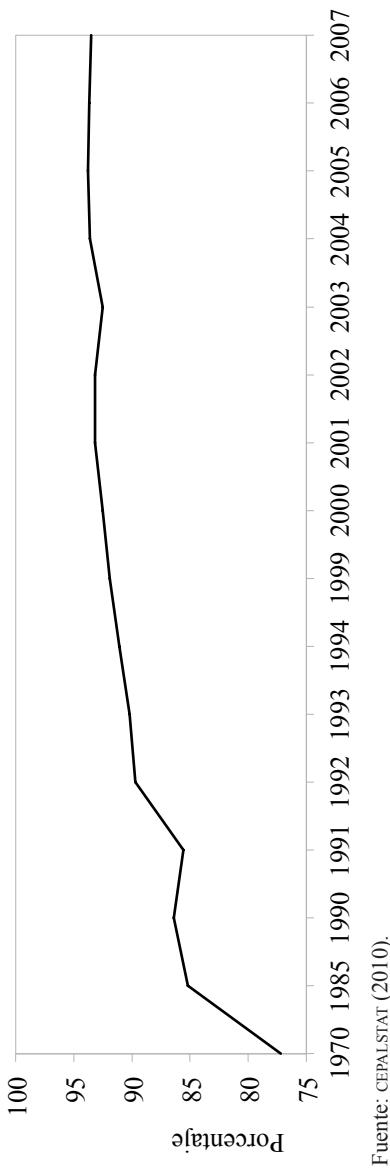
Fuente: CEPAL, 2008b: tabla 39.

Ante este importante esfuerzo fiscal, es paradójico que la escolarización primaria todavía no haya llegado a ser universal, que la esperanza de vida escolar siga registrando importantes contradicciones y que los rendimientos académicos sigan siendo claramente insuficientes. Estos otros datos no remiten principalmente a la competitividad de una economía, sino a los valores intrínsecos de la educación, puesto que señalan hasta qué extremos los niños y adolescentes latinoamericanos todavía no son plenamente libres de acceder a la educación escolar.

En primer lugar, unas proporciones significativas de niños continúan fuera de la enseñanza primaria en Bolivia (4.3 por ciento), Brasil (4.5 por ciento), Costa Rica (9.2 por ciento), Cuba (2.9 por ciento), El Salvador (9.3 por ciento), Guatemala (15 por ciento), Nicaragua (3.3 por ciento), Paraguay (ocho por ciento) y Venezuela (5.8 por ciento) (UNESCO-EFA, 2009). En el conjunto de América Latina esta limitación de la Educación para Todos llega hasta el extremo de que se ha estancado la tasa neta de escolarización primaria. El dato es muy revelador y preocupante; al indicador se le ha reprochado su incapacidad para dar cuenta de toda la educación básica, ya que es muy sencillo hinchar las listas de la matrícula oficial de las escuelas. Pero en las regiones rurales más remotas y en los suburbios menos equipados todavía una buena parte de niños y niñas no tiene una escuela; además, ello ocurre en países con una riqueza media elevada, como Costa Rica, y con un papel creciente en las relaciones internacionales, como Brasil. Si en los años noventa esta tasa entró en el umbral de 90-95 por ciento, en el decenio siguiente se ha estancado en este nivel dejando a cinco de cada cien niños fuera de las aulas. Por supuesto, las circunstancias medias son mucho mejores que en las regiones mundiales más empobrecidas, como África subsahariana o Asia meridional, donde la tasa neta de escolarización primaria registra valores mucho menores, pero ello no obsta para reconocer la magnitud del problema en América Latina. La persistencia de esta significativa exclusión social y su manifestación en países emergentes ponen de relieve una probable conexión con las desigualdades sociales.

En segundo lugar, el Instituto de Estadística de la UNESCO también calcula la esperanza de vida escolar entre la enseñanza primaria y la secundaria. Este dato consigna el número de años que un estudiante probablemente permanezca en unos determinados ciclos escolares vistos los flujos de un momento dado. Considerando que estos dos ciclos normalmente atienden a niños y jóvenes entre seis y 18 años, es de esperar que este índice supere levemente el valor 12 cuando un sistema educativo ofrece una educación de masas (pues algunos programas son un poco más largos y una proporción de estudiantes repite algún curso). En 2006 el valor era de 12.35 en América del Norte y Europa occidental, mientras que América Latina llevaba una década estabilizándose alrededor de 11.75; en muchos países de la región este estancamiento se había producido después de un considerable avance de dos años durante la década de los noventa (UNESCO-EFA, 2005, 2008, 2009).

Gráfica 1. Matrícula neta en la enseñanza primaria (América Latina y el Caribe)



Fuente: CEPALSTAT (2010).

El desglose de los datos permite concretar esta tendencia observando que muchos estudiantes habían estado en la escuela durante todos estos años, pero se encontraban en cursos muy retrasados a los que correspondían a su edad; este fenómeno es particularmente relevante en Brasil, Colombia y Costa Rica. Asimismo, una proporción significativa de la población de 15 a 19 años había abandonado la escuela en 2006 sin graduarse. El fenómeno era agudo, incluso en los países con un elevado nivel de desarrollo socioeconómico, como la mencionada Costa Rica, o también Argentina, Panamá y Uruguay (CEPAL, 2008).

En tercer lugar, el examen PISA de la OCDE revela otra sombra del panorama educativo del continente. Desde 2000, cada tres años una muestra de jóvenes de 15 años responde a los ejercicios de matemáticas, lengua y ciencias experimentales incluidos en esta prueba; aunque cada edición se especializa en un tema, todas contienen ejercicios adaptados para medir las competencias académicas básicas. La comparación de los resultados del primer año ya mostraba que 54 por ciento de los estudiantes evaluados en Argentina, Brasil, Chile, México y Perú no se desenvolvía adecuadamente en el nivel mínimo de rendimiento (había obtenido una puntuación en los niveles 1 y -1), mientras que esta proporción se reducía a 15 por ciento en la media de la OCDE (CEPAL, 2007b: 181).

Las desigualdades educativas también dividen a las clases sociales y los grupos étnicos, si bien los resultados de las chicas y los chicos son paritarios (CEPAL, 2007b: 169). En todas las sociedades de la región las clases sociales determinan la fractura más incisiva, cuyas repercusiones se detectan mucho más allá de la correlación general entre el estatus social, económico y cultural familiar, y el logro académico medido con las pruebas internacionales. Así, a pesar de una cierta igualación en los ciclos obligatorios, entre 1990 y 2005 el sesgo entre las probabilidades de graduación de las clases sociales se exacerbó en el nivel universitario. Mientras que las proporciones aumentaban y las distancias se acortaban en la enseñanza primaria y en la secundaria, el porcentaje de jóvenes de cada cohorte que llegaba a la universidad apenas experimentó una variación notable, de tal modo que en el último año registraba una diferencia muy parecida al primero entre los estatus más y menos elevados (CEPAL, 2007b: 174). Por otro lado, una décima parte de la población entre 10 y 14 años y una quinta parte de la población entre 15 y 19 años estaba matriculada en cursos muy inferiores a los correspondientes a su edad. Esta otra frecuencia era menor en los estratos sociales más acomodados, pero entre ellos todavía se detectaba este desfase en 3.5 por ciento del primer grupo de edad y siete por ciento del segundo (CEPAL, 2007: tabla III.2).

Tabla 2. Clasificación de los jóvenes de 15 a 19 años de edad según su situación a lo largo del ciclo escolar, zonas urbanas, CIRCA 2006

	Subtotal desertores	Estudiantes muy retrasados	Desertores y estudiantes muy retrasados	Estudiantes poco retrasados, al día y egresados
Argentina 2007	17.8	14.5	32.3	67.6
Bolivia 2007	13.9	4.2	18.1	81.6
Brasil 2007	19.1	14.3	33.4	65.1
Chile 2006	11.3	4.5	15.8	84.0
Colombia 2005	18.3	11.7	30.0	68.9
Costa Rica 2007	23.3	20.8	44.1	55.3
Ecuador 2007	18.9	4.9	23.8	75.6
El Salvador 2004	24.6	8.7	33.3	64.6
Guatemala 2006	32.4	12.7	45.1	48.5
Honduras 2006	31.9	8.5	40.4	57.7
México 2006	32.6	4.5	37.1	62.3
Nicaragua 2005	28.2	12.9	41.1	55.4
Panamá 2007	17.8	6.6	24.4	75.2
Paraguay 2007	23.1	11.1	34.2	65.0
Perú 2003	21.9	6.8	28.7	70.7
Rep. Dominicana 2007	11.9	8.7	20.6	78.3
Uruguay 2007	32.7	13.3	46	53.8

Fuente: CEPAL (2008: cuadro 31).

En cuanto a las mayorías y minorías étnicas, las encuestas de hogares acostumbran a notar desigualdades entre las zonas urbanas y rurales. Además de las diferencias culturales entre las poblaciones de estos dos territorios, en Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay la encuesta pregunta a los entrevistados si se identifican como "indígenas"; gracias a este dato, detecta que en ambos ámbitos geográficos este grupo tiene mayor riesgo de abandono temprano (CEPAL, 2007b: 172).

En suma, el panorama educativo de América Latina refleja un esfuerzo presupuestario considerable, esto es, una cierta atención a los valores instrumentales de la educación. No obstante, la persistente exclusión de la escuela primaria, la considerable escolarización con sobreedad y el rendimiento académico ínfimo de la mitad de los estudiantes de 15 años hacen mella en los valores intrínsecos de la educación. Por ello, en América Latina las ventajas relativas posicionales derivan del acceso a la universidad como en los países de la OCDE, pero los problemas de exclusión, sobreedad y aprendizaje insuficiente además merman los umbrales mínimos de la educación necesaria de las clases sociales menos favorecidas y de muchas minorías étnicas.

LAS INTERACCIONES DEL DESARROLLO EDUCATIVO CON LAS PRIVACIONES MATERIALES

El informe oficial de mediano plazo sobre las posibilidades efectivas de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio atribuye el principal obstáculo a los círculos causales de la pobreza. Detecta unas espirales de degradación en los efectos acumulativos de la falta de transporte, energía y agua en las zonas rurales de los países más pobres y en las regiones excluidas de los países emergentes (el interior de China, el noreste de Brasil, la región del Ganges en India, los estados meridionales de México), que redundan en unos elevados índices de fecundidad y de morbilidad de estas poblaciones. A su entender, en los suburbios de las grandes ciudades de los países de menor ingreso medio se concentran contingentes inmigrantes, procedentes de las zonas rurales, que padecen unas espirales parecidas de carencias básicas en cuidados sanitarios, educación, electricidad, agua corriente, saneamiento, gestión de residuos sólidos y acceso al transporte (UN Millennium Project, 2005: 7-8).

Una comparación econométrica de África subsahariana y América Latina ha permitido acotar la magnitud de estos círculos causales, que son significativamente distintos en estas dos regiones mundiales. Mientras que

tanto el ingreso como la salud pública y la educación se han polarizado en muchos países africanos, en Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Perú y República Dominicana el ingreso de los ricos se ha distanciado del ingreso de los pobres, pero la situación sanitaria y educativa media ha mejorado (Sahn y Younger, 2005, 2006). En los términos del UN Millennium Report (2005) no es razonable argüir que se producen los mismos círculos viciosos de la pobreza en América Latina, ya que grandes secciones de su población tienen al menos el acceso básico garantizado a los principales servicios públicos (Salvador Benítez, 2008; CEPAL, 2008).

Algunos especialistas han detectado un obstáculo añadido en los efectos recurrentes de las condiciones materiales sobre la “*educabilidad*” de los grupos menos favorecidos, que reciben solo una parte de los beneficios de su educación porque no tienen una base material mínima para un aprendizaje satisfactorio (López y Tedesco, 2002; Bonal, 2007; Binder, 2009). En este apartado revisamos varios hallazgos recientes sobre la pobreza multidimensional en América Latina que nos permiten concretar cuáles pueden ser las causas más verosímiles de estos obstáculos a la “*educabilidad*”.

En primer lugar, unas fracturas abismales de ingreso distorsionan el asentamiento de la escuela de masas. En varios países latinoamericanos las investigaciones disponibles han detectado que la pobreza de ingreso agrava las discontinuidades entre las culturas populares y la cultura escolar, y también perjudica la salud mental tanto de los padres como de los hijos (Engel y Black, 2008). En realidad, a pesar del considerable alivio de la pobreza absoluta debido al crecimiento económico, a unas tasas de empleo crecientes y a una razón de dependencia demográfica en descenso (CEPAL, 2007b), entre 1990 y 2005 tan solo un tercio de la población ha obtenido ingresos por debajo de la mediana, 34 por ciento ha vivido con menos de 70 por ciento de la mediana y 20 por ciento con menos de 50 por ciento (CEPAL, 2006: tabla I.6). Asimismo, las comparaciones internacionales muestran que en los países con un ingreso bajo y unas grandes distancias entre ricos y pobres los rendimientos académicos también se polarizan (CEPAL, 2007b) y atribuyen la fractura económica del continente a la fuerza del trabajo informal, cuya persistencia es significativa a pesar de una cierta tendencia a la reducción (Portes y Hoffman, 2003; Sandoval Hernández, 2008).

Significativamente, varios estudios cuantitativos también han reparado en el efecto deprimente del trabajo infantil sobre el acceso a la escuela, la asistencia regular a las clases y el nivel de logro cognitivo (Cervini, 2005; Gunarsson *et al.*, 2005), un 10 por ciento de niños y niñas latinoamericanos

se hallan involucrados en actividades de trabajo infantil, tanto en su hogar como fuera de este (UNICEF, 2009). El sesgo de clase también repercute en el origen social de esta población, puesto que la probabilidad de que los hijos de trabajadores autónomos se encuentren en esta situación es mayor que la de los hijos de trabajadores empleados o de empresarios, y la probabilidad de los niños residentes en zonas rurales también excede la de los niños residentes en zonas urbanas (Cacciamali y Tatei, 2005).

En segundo lugar, a pesar de la mejoría general, amplios sectores de las sociedades latinoamericanas también sufren severos problemas de salud. El perjuicio educativo de estas condiciones insalubres es también reconocido, puesto que los niños más frágiles no solo están más expuestos a enfermedades, sino también a una desventaja educativa acaparadora (Machado, 2007; Mayer- Folkes, 2008: 791). En el perfil demográfico de esta fuente de vulnerabilidad aparecen algunas señales positivas, porque la mortalidad en el primer año de vida y la prevalencia de la tuberculosis han disminuido; sin embargo, entre 1993 y 2003 la mortalidad entre el primer y cuarto año de edad ha empeorado en países como Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba y Ecuador. Además, las divisiones étnicas también se imprimen sobre la distribución de la salud entre los grupos sociales, ya que en Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México y Paraguay los afroamericanos e indígenas todavía no habían alcanzado en 2000-2003 las condiciones de los blancos en 1990 (CEPAL y UNICEF, 2007).

En tercer lugar, tampoco es menospreciable la cantidad de personas que habitan en infraviviendas en la mayoría de países latinoamericanos. Esta otra privación material daña la educación indirectamente mediante su efecto pernicioso para la salud, pero también directamente en la medida en que implica serias limitaciones de los espacios domésticos hábiles para el estudio. Es muy significativo que los modelos de ecuaciones estructurales, los cuales miden la causalidad estadística entre varias variables, hayan aislado dos factores básicos de las privaciones multidimensionales en Bolivia, precisamente el acceso al conocimiento escolar y las condiciones urbanas de la vivienda (Krishnakumar y Ballon, 2008: 1001). En América Latina, estas condiciones urbanas de la vivienda todavía sufren grandes inconvenientes para amplios sectores sociales; de hecho, se ha extendido el acceso al agua potable, pero el saneamiento probablemente se haya descolgado definitivamente del ritmo de progreso que permitiría cumplir con el Objetivo de Desarrollo del Milenio correspondiente. El progreso en el acceso al agua potable en América Latina equivale al progreso medio mundial, puesto que son muy similares tanto las proporciones de población

que dispone de este recurso (92 y 87 por ciento) como la magnitud del avance con respecto a la mediana de los hogares en 1998 (26 y 31 puntos porcentuales). Pero la mejora del saneamiento se ha retrasado tanto en la región latinoamericana como en el mundo: en el subcontinente 21 por ciento de hogares carece del recurso, después de un avance de 25 puntos porcentuales en la década posterior a 1998; mientras que en el mundo la proporción de hogares excluidos asciende a 38 por ciento, después de una variación relativa positiva de 22 puntos porcentuales.

Finalmente, la inseguridad también provoca daños irreparables a la educación de las poblaciones de América Latina. Ello ocurre por el homicidio y otras formas de victimización (Portes y Hoffman, 2003: 32), que además de diezmar la juventud de los suburbios generan profundos traumas entre los sobrevivientes, así como notables proporciones de muertes violentas entre los hombres jóvenes (CEPAL, 2008). Aunque no hay registros estadísticos tan válidos de este problema como de los anteriores, los indicios apuntan a que las muertes podrían experimentar una tendencia al alza en países como Brasil (Buvinic *et al.*, 2005).

En suma, el avance de la escolarización ha tropezado en América Latina con un imponente obstáculo debido al carácter multifacético de las privaciones materiales de los sectores menos favorecidos. En estos entornos sociales no solo los progresos de las condiciones sociales llegan con mayor retraso, sino que entre la población media también es mucho más leve la incidencia de los factores de progreso. Al final, en el extremo inferior de las divisiones sociales la pobreza de ingreso restringe las oportunidades de los niños y deja cicatrices psicológicas de por vida, la morbilidad provoca desventajas académicas imponentes, la vivienda mal dotada se añade a las dificultades a través de sus efectos perniciosos para la salud y un contexto de estudio sosegado, y la inseguridad todavía complica más las perspectivas de muchos jóvenes que se exponen a riesgos físicos o bien que ven morir a sus compañeros.

MONOPOLIOS SIMULTÁNEOS DE VARIAS OPORTUNIDADES SOCIALES

Hoy en día, en la literatura económica se arraiga la idea de que las relaciones de poder podrían generar unos mecanismos causales de las desigualdades económicas y educativas mucho más influyentes que la curva de Kuznets, el capital humano o las instituciones democráticas y liberales (Canales, 2004; Ferreira, 2001; Rudra, 2002). De hecho, los detalles del anterior panorama social y educativo de América Latina restan crédito a las explicaciones que esperan incrementos paralelos del producto por habitante, la instrucción

media y la igualdad de ingreso (Galor, 2000). En esta región el desarrollo socioeconómico no ha acarreado un nuevo equilibrio de los ingresos, ni la expansión escolar ha contrarrestado las desigualdades sociales; al contrario, al final estas han provocado un cierto efecto de freno sobre el desarrollo educativo. A su vez, la literatura comparada sobre el desarrollo socioeconómico (Evans, 2004; Rodrik, 2006) ha observado que, si bien se ha consagrado un equilibrio institucional mucho más favorable a la democracia, a los derechos sociales y a las principales libertades económicas, los incentivos inscritos en estos diseños institucionales no han desencadenado los círculos virtuosos de desarrollo social que predecían las teorías de Douglass North (1993).

En coherencia con estos puntos de vista, los análisis de la sociología y de la economía política indagan hasta qué punto las relaciones sociales producen estas desigualdades (Ølsen, 2004). Uno de sus análisis más consistentes señala que las distribuciones de recursos adoptan determinados sesgos, que persisten más allá de las circunstancias ocasionales provocadas por la diversidad humana, cuando en varios campos de actividad (empresas, mercado laboral, políticas públicas, debate político, la esfera del cuidado) cristalizan unas categorías sociales significativas que separan a quienes tienen de quienes carecen de un recurso (Elias y Scotson, 1994; Tilly, 1998; Therborn, 2006). Por ejemplo, los métodos pedagógicos son capaces de estimular el aprendizaje a partir de circunstancias muy variables (el talento individual, la diversidad lingüística, la vigencia de unos u otros juegos infantiles o la participación en tareas domésticas), pero si estas circunstancias se superponen con jerarquías sociales, es muy probable que los sesgos puntuales se conviertan en unas desigualdades cuyos efectos repercutan mucho más allá de las estrategias docentes aplicadas en cada escuela.

Se han reconocido algunos mecanismos determinantes de la estabilización de las desigualdades educativas. En general, la cercanía entre los estilos educativos familiares y las pedagogías escolares imprime una variación muy determinante en el aprendizaje académico (Bernstein, 1996; Nash y Harker, 2006). Pero este efecto no es la única causa de las fuertes carencias reflejadas en el apartado anterior, que no solo moldean la distribución de este aprendizaje, sino que bloquean los progresos escolares de los niños procedentes de los hogares menos favorecidos.

A su vez, la posición de extensas capas sociales en las cadenas globales de valor añadido, en el funcionamiento de la economía financiera, en las transformaciones de la propiedad agraria o en la organización social

del cuidado también restringe su dotación de recursos (Kaplinski, 2004; Harvey, 2006; Razavi, 2007). Unos agentes sociales obtienen beneficios y autonomía personal acumulando el valor añadido por el trabajo ajeno y otros factores de producción, o simplemente, manteniendo este trabajo fuera de los circuitos de reconocimiento social. Con todo, aunque estos recursos incidan sobre las condiciones sociales de la educación a través del estatus socioeconómico familiar o de la calidad de la vivienda, solo surten este efecto en combinación con las interacciones entabladas entre las familias y la cultura escolar.

En cambio, el acaparamiento de oportunidades, también denominado clausura social, podría ser una de las causas más incisivas de las limitaciones educativas latinoamericanas a través de tres efectos distintos. En primer lugar, varios gobiernos escatiman los recursos destinados a la educación obligatoria exigiendo un pago por las plazas escolares, esta práctica impone un coste añadido a la población y excluye de la escuela a los sectores más pobres. En Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú “el compromiso legal con la educación gratuita se ve erosionado por una política de cargar directamente unos honorarios a las familias o de no registrar las cargas impuestas por las autoridades locales y las escuelas individuales” (Tomasevski, 2006: 183). En Chile los honorarios escolares adquieren un papel sustancialmente distinto, pues la escuela municipal es gratuita, pero los análisis estadísticos muestran que las escuelas subvencionadas exigen un pago sustancioso desde que el gobierno levantó en los años noventa el límite a la cantidad que pueden cobrar a sus alumnos y este coste contribuye notablemente a la segregación socioeconómica del sistema educativo (Valenzuela *et al.*, 2008).

En segundo lugar, las repercusiones de la segregación urbana y de la segregación escolar se sobreponen de tal modo que las clases medias monopolizan las mejores plazas escolares, mientras que el resto de la población se concentra en escuelas con un equipamiento educativo más endeble (CEPAL, 2007: 186). El acaparamiento de las plazas escolares más costosas sin duda contribuye a dicha polarización, pero en buena medida esta es también consecuencia del surgimiento de selectas comunidades cerradas en las grandes ciudades y del endurecimiento de las políticas penales aplicadas a los barrios más peligrosos (Bialakowsky *et al.*, 2007). Al cabo, todo ello provoca que las clases trabajadoras y las minorías étnicas apenas tengan acceso a las plazas escolares mejor dotadas donde se imparte una educación de mayor calidad.

En tercer lugar, el acaparamiento y la correspondiente clausura de las oportunidades educativas tienen lugar a través de una redistribución fiscal regresiva (Hoffman y Centeno, 2003). Las estimaciones econométricas recientes han proporcionado un dato muy significativo de este proceso al observar que, antes de aplicar los impuestos y transferencias sociales, las distribuciones del ingreso son relativamente parecidas en Europa y en América Latina; ahora bien, debido a una tributación más indirecta que exime a las mayores fortunas, a un gasto social insuficiente y unas definiciones muy sesgadas de las necesidades sociales mínimas, después de la intervención estatal las distribuciones son mucho más regresivas en América Latina (Goñi *et al.*, 2008). Nótese que esta distorsión fiscal todavía facilita mayores recursos a los sectores que compran las plazas escolares mejor equipadas y pagan una vivienda en los barrios más alejados de los suburbios.

En cuarto lugar, la considerable proporción de hogares que solo obtienen sus ingresos del empleo informal también representa un obstáculo para la educación (Portes y Hoffman, 2003), esta situación laboral entraña una gran inseguridad económica, implica normalmente un salario ínfimo y limita el alcance de la protección social (Hoffman y Centeno, 2003). En buena medida es la consecuencia de complementariedades económicas y políticas entre un significativo empleo informal, una elevada rotación laboral, una regulación sesgada y unos sindicatos débiles. Todo ello debilita posibles coaliciones políticas que pudiesen transformar el *status quo* (Schneider y Kachner, 2010: 645-646).

Disponemos de una aplicación del Índice de Pobreza Multidimensional a América Latina que proporciona algunos indicadores empíricos de estos procesos. Este índice estima las facetas económicas (empleo, ingreso) y no económicas (educación, salud, vivienda) de la pobreza en todo el mundo (Oxford Poverty and Human Development Initiative, 2013). Los especialistas que lo han adaptado a la realidad latinoamericana han constatado que todavía se detecta una manifestación tan extrema de la pobreza como es la exclusión de la enseñanza primaria, que la regresividad fiscal influye a través de la desprotección de la infancia y que la presencia en el hogar de personas adultas empleadas sin contrato debe ser tenida en cuenta (Paes de Barros *et al.*, 2006). De momento es difícil medir el segundo proceso mencionado anteriormente, la segregación urbana y escolar.

En suma, el acaparamiento de oportunidades añade nuevas dosis de complejidad a la realidad educativa. El monopolio simultáneo de varias

oportunidades podría estar actuando como un freno del desarrollo educativo latinoamericano a través de las influencias recíprocas establecidas entre la educación y las otras dimensiones del desarrollo humano (Filgueira, 2009). El estado de las investigaciones actuales apunta hacia varias conexiones a través de las cuales la pobreza de ingreso, la mala salud, las viviendas inadecuadas y la inseguridad malogran el potencial educativo de los niños y niñas de muchas familias populares de América Latina.

CONCLUSIÓN

El informe de seguimiento de la Educación para Todos de 2009 (UNESCO-EFA, 2009) llegó a la conclusión de que era necesario pensar en la gobernanza de las desigualdades educativas para organizar la financiación, los recursos humanos y la participación en el sistema educativo. Puso como ejemplo de las limitaciones y las posibilidades de esta gobernanza compleja de las desigualdades educativas un estudio de caso de las articulaciones entre las políticas educativas y los planes surgidos de los Documentos Estratégicos de Lucha contra la Pobreza que utilizan el Banco Mundial y otros donantes en muchos países. Las visiones panorámicas y el marco de análisis esbozados en los apartados anteriores nos permiten complementar esta reflexión sobre las articulaciones de la política educativa prestando una atención especial a una realidad intermedia donde las privaciones materiales no son tan extremas como en los países que adoptan los DELP.

Si el desarrollo educativo es un proceso complejo en el que confluyen distintas dimensiones del desarrollo humano, es necesario gobernarlo conjugando la actuación de varias políticas públicas que inciden sobre las desigualdades. Es significativo que en una región mundial intermedia donde los progresos educativos han sido visibles, las carencias de la población más vulnerable se han convertido en un obstáculo muy difícil para el desarrollo educativo. Una clave decisiva de sus avances y limitaciones podría ser la capacidad de las políticas destinadas a extender los derechos de ciudadanía para contrarrestar los mecanismos causales de las desigualdades. Sobre todo, las clausuras sociales que malogran el derecho a la educación, la formación de espacios públicos y la redistribución fiscal probablemente constituyan el reto principal para construir el sistema nacional articulado de educación que ha proclamado la Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010) de Brasil.

Así pues, el gobierno del desarrollo humano, en general, y del desarrollo educativo, en particular, además de diálogo político, necesita una evaluación exhaustiva. Es imprescindible recordar la enorme ambición puesta en unos

objetivos fijados a la altura de universalizar un derecho social, articulados con un método abierto de coordinación en que concurren muchos gobiernos y situados en la intersección entre varias políticas públicas. Si todo ello queda tan solo en un instrumento retórico que se añade a la panoplia de los instrumentos de la lucha política, es muy probable que en América Latina se reproduzca el desenlace de la Agenda de Lisboa adoptada por la Unión Europea en 2001. En el viejo continente las áreas sometidas a una coordinación abierta han correspondido a unas políticas sociales cuya efectividad depende de unas políticas fiscales sujetas a una coordinación más exigente. A pesar de las altas miras puestas en aquellos objetivos sociales, el debate y la tensión política simplemente los han dejado de lado (Radaelli, 2007).

Hoy las ciencias sociales pueden contribuir a una evaluación exhaustiva de los planes educativos y sociales, como los adoptados en América Latina, realizando los estudios necesarios para elaborar una “síntesis realista” de los cambios ocurridos y de los resultados alcanzados (Noël, 2006; Pawson, 2006). Este método de evaluación no es “realista” porque requiera una moderación de las metas, sino porque establece una clara distinción epistemológica entre las creencias causales de los políticos y del personal técnico implicado en un programa, por un lado, y las conclusiones de las investigaciones disponibles sobre los mecanismos causales que operan en la realidad, por otro. Sus presupuestos de trabajo señalan que el balance debe incluir un estado de la cuestión exhaustivo que tenga en cuenta todas las evaluaciones elaboradas con rigor metodológico y distinga familias de programas de acuerdo con las expectativas de sus promotores y los efectos concretos logrados. Es razonable argumentar que las contradicciones del desarrollo educativo latinoamericano, producto de un avance muy notable con respecto a otras regiones, pero obstaculizado por las agudas divisiones de las estructuras sociales, requieren un balance de este tipo, que dibuje un mapa de las opciones posibles, determinadas tanto en el diagnóstico inicial como por los éxitos y limitaciones de la intervención articulada de distintas políticas públicas.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN, José, 2010, *Los lugares de la equidad: hacia una razón topográfica*, ponencia presentada en Tendencias, desafíos y compromisos, Internacional de políticas públicas Iberoamericanas, Seminario, Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas, mayo.

BERNSTEIN, Basil, 1996, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Taylor & Francis, Londres.

BIALAKOWSKY, Alberto, Ana L. LÓPEZ y M. Mercedes PATROUILLEAU, 2007, “Prácticas gubernamentales en la regulación de poblaciones extingüibles”, en Antonio D. CATTANI (ed.), *Instituciones del Estado y producción y reproducción de la desigualdad en América Latina*, Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.

BINDER, Melissa, 2009, “Why are some low-income countries better at providing secondary education?”, en *Comparative Education Review*, vol. 53, núm. 4.

BONAL, Xavier, 2007, On global absences: reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America, en *International Journal of Educational Development*, núm. 27.

BUVINIC, Mayra, Andrew MORRISON y María Beatriz ORLANDO, 2005, “Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe”, en *Papeles de Población*, núm. 43, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca.

CACCIAMALI, María Cristina y F. TATEI, 2005, *Dilemas da política pública no combate ao trabalho infantil: o caso das famílias cuja pessoa de referência trabalha por conta própria*, Seminários do Instituto de Pesquisas Económicas da USP.

CANALES, Alejandro, 2004, “Retos teóricos de la Demografía en la sociedad contemporánea”, en *Papeles de Población*, núm. 40, abril-mayo, UAEM, Toluca.

CARUSI MACHADO, Danielle, 2007, “Efeitos da saúde na idade de entrada à escola”, en *Textos para Discussão UFF/Economia*, núm. 221.

CEPAL/UNICEF, 2007, “La reducción de la mortalidad infantil en América Latina y El Caribe: avance dispar que requiere respuestas variadas”, en *Desafíos. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio*, núm. 6.

CEPAL, 2006, “La pobreza y la distribución del ingreso. En *Panorama Social de América Latina*”, en Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.

CEPAL, 2007a, “Avances en la reducción de la pobreza y desafíos de cohesión social”, en *Panorama Social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.

CEPAL, 2007b, “Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa”, en *Panorama Social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.

CEPAL, 2008a, “Violencia juvenil y familiar en América Latina: agenda social y enfoques desde la inclusión”, en *Panorama Social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.

CEPAL, 2008b, “Anexo estadístico”, en *Panorama Social de América Latina*, CEPAL, Santiago de Chile.

CEPAL, 2010, “*Estadísticas e indicadores sociales*”, CEPALSTAT, Santiago de Chile.

CERVINI, Rubén, 2005, “Trabajo infantil y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo en dos niveles”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 25.

CONAE, 2010, *Construindo o sistemanacional articulado de educação: o plano nacional de educação, suas diretrizes e estratégias de ação*, Ministério da Educação, Conferência Nacional de Educação, Brasília.

DOLLAR, David y A. KRAAY, 2001, *Growth is good for the poor*, en World Bank Policy Research Working Papers, 2587.

ELIAS, N. y John SCOTSON, 1994, *The established and the outsiders*, Sage, Londres.

ENGLE, Patrice y Maureen BLACH, 2008, “The effect of poverty on child development and educational outcomes”, en *Annals of the New York Academy of Sciences*, núm. 1136.

EVANS, P., 2004, “Development as institutional change: The pitfalls of monocropping and the potentials of deliberation”, en *Studies in Comparative International Development*, vol. 38, núm. 4.

FERREIRA, Francisco H.G., 2001, “Education for the masses? The interaction between wealth, educational and political inequalities”, en *Economics of Transition*, vol. 9, núm. 2.

FILGUEIRA, Fernando, 2009, “América latina y las marcas distintivas de su desarrollo social: una comparación global”, en *El desarrollo maniatado en América Latina : estados superficiales y desigualdades profundas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

FUCHS, Thomas y Ludger WÖBMAN, 2007, “What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data”, en *Empirical Economics*, núm. 32.

GALOR, Oded, 2000, “Income distribution and the process of development”, en *European Economic Review*, núm. 44.

GOÑI, Erwin, Humberto LÓPEZ y Luis SERVÉN, 2008, *Fiscal redistribution and income inequality in Latin America*, en World Bank Policy Research Working Papers, 4487.

GREEN, Andy, John PRESTON, y Ricardo SABATES, 2003, “Education, equality and social cohesion: a distributional approach”, en *Compare*, vol. 33, núm. 4.

GUNDLACH, Erich, José NAVARRO y Natasha WEISERT, 2001, “Education is good for the poor”, en *Growth, inequality and poverty*, Oxford University Press, Oxford.

GUNNARSON, Victoria, Peter ORAZEM y Mario SÁNCHEZ, 2006, “Child labor and school achievement in Latin America a note on Dollar and Kraay”, en *The World Bank Economic Review*, vol. 20, núm. 1.

HARVEY, David, 2005, *A brief history of neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford.

HOFFMAN, Kelly y Miguel Ángel CENTENO, 2003, “The lopsided continent: inequality in Latin America”, en *Annual Review of Sociology*, núm. 29.

ITZCOVICH, Gabriel, 2009, *Escolarización de niños y adolescentes: acceso universal y permanencia selectiva*, en Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL Cuadernos, núm. 1.

KAPLINSKY, Raphael, 2004, *Spreading the gains from globalization. What can be learned from value-Chain analysis?*, en *Problems of Economic Transition*, vol. 47, núm. 2.

KING, Kenneth y Pauline ROSE, 2005, “Transparency or tyranny? Achieving international development targets in education and training”, en *International Journal of Educational Development*, vol. 25, núm. 4.

KRISHNAKUMAR, Joya y Pool BALLON, 2008, “Estimating basic capabilities: A structural equation model applied to Bolivia”, en *World Development*, vol. 36, núm. 6.

LEWIN, Keith, 2009, “Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems andpossibilities”, en *Comparative Education*, vol. 45, núm. 2.

LÓPEZ, Néstor y Juan Carlos TEDESCO, 2002, “*Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*”, en Instituto Nacional de Planeamiento Educativo, Buenos Aires.

MARCHESI, Álvaro, 2009, “Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios”, en *Revista CTS*, vol. 12, núm. 4.

MASON, Mark, 2009, “Making educational development and change sustainable: insights fromcomplexity theory”, en *International Journal of Educational Development*, núm. 20.

MAX-NEEF, Manfred, Antonio ELIZALDE y Martín HOPENHAYN, 2000, “Desarrollo a escala humana”, en *El resignificado del desarrollo*, UNIDA, Buenos Aires.

MAYER-FOULKES, D., 2008, “The human development trap in Mexico”, en *World Development*, núm. 36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*, en Ministério da Educação, Brasil.

NASH, Roy y Pichard HARKER, 2006, “Signals of success: decoding the socio-logical meaning of associations between childhood abilities and adult educational achievement”, en *Education, globalization and social change*, Oxford University Press, Hampshire, Reino Unido.

NOËL, Alain, 2006, “The new global politics of poverty”, en *Global Social Policy*, vol. 6, núm. 3.

NORDTVEIT, Bjorn Harald, 2008, “Poverty alleviation and integrated service delivery: literacy, early child development and health”, en *International Journal of Educational Development*, vol. 28, núm. 4.

NORTH, Douglass, 1993, *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica, México.

NUSSBAUM, Martha, 2000, *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge, Reino Unido.

OEI, 2010, *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, documento final, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)/CEPAL, Madrid.

OXFORD POVERTY AND HUMAN DEVELOPMENT INITIATIVE, 2013, *Multidimensional poverty*, Internet, recuperado de: <http://www.ophi.org.uk/research/multidimensional-poverty/>

PAES DE BARROS, Ricardo, Mirela CARVALHO, y Samuel FRANCO, 2006, *Pobreza multidimensional no Brasil*, en Instituto de Pensamiento Estratégico Ágora (IPEA), Texto para Discussao, núm. 1227, Río de Janeiro.

PAWSON, Ray, 2006, *Evidence-based policy. A realist perspective*, Sage, Londres.

PNUD, 2004, *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y de ciudadanos*, en Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York.

POGGE, Thomas, 2002, *World poverty and human rights*, Polity, Cambridge, Reino Unido.

PORTEST, Alejandro y Kelly HOFFMAN, 2003, “Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal”, en CEPAL, Serie Políticas Sociales, núm. 68.

PSACHAROPOULOS, George y Harry Anthony PATRINOS, 2002, *Returns to investment in education: a further update*, en World Bank Policy Research Working Papers, núm. 2881.

RADAELLI, Claudio, 2007, “Whither better regulation for the lisbon agenda?”, en *Journal of European Public Policy*, vol. 14, núm. 2.

RAZAVI, Shahra, 2007, “The political and social economy of care in a development context conceptual issues, research questions and policy options”, en *UNRISD Gender and Development Programme Papers*, núm. 3.

RIVERO, José H., 2000, “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23.

RODRÍK, Dan, 2006, “Goodbye Washington consensus, hello Washington confusion? a review of the world bank’s “economic growth in the 1990s: learning from a decade of reform”, en *Journal of Economic Literature*, núm. 44.

RUDRA, Nita, 2002, “Globalization and the decline of the welfare state in less-developed countries”, en *International Organization*, vol. 56, núm. 2.

SAHN, David, y Estephen YOUNGER, 2005, “Improvements in children’s health: does inequality matter?”, en *Journal of Economic Inequality*, núm. 3.

SAHN, David, y Estephen YOUNGER, 2006, “Changes in inequality and poverty in Latin America: looking beyond income to health and education”, en *Journal of Applied Economic*, vol. 9, núm. 2.

SALVADOR BENÍTEZ, Loreto, 2008, “Desarrollo, educación y pobreza en México”, en *Papeles de Población*, núm. 55, enero-marzo, UAEM, Toluca.

SANDOVAL HERNÁNDEZ, Efrén, 2008, “Estudios sobre pobreza, marginación y desigualdad en Monterrey”, en *Papeles de Población*, núm. 57, julio-setiembre, UAEM, Toluca.

SCHNEIDER, Ben Ross, y Sebastian KARCHER, 2010, “Complementarities and continuities in the political economy of labour markets in Latin America”, en *Socio-Economic Review*, vol. 3, núm. 4.

SEN, Amartya, 1999, “*Development as freedom*”, en Oxford University Press, Oxford, Reino Unido.

SORROUILLE, Florencia, 2009, “Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad”, en *SITEAL Cuadernos*, núm. 2.

SWIFT, Adam, 2004, “The morality of school choice”, en *Theory and Research in Education*, 2, núm. 1.

THERBORN, Goran, 2006, *Inequalities of the world*, Verso, Londres.

TILLY, Charles, 1998, *Durable inequalities*, University of California Press, Berkeley.

TOMASEVSKI, Katarina, 2006, *The state of the right to education worldwide: free or fee*, París.

TORCHE, Florencia, 2005, “privatization reform and inequality of educational opportunity: the case of Chile”, en *Sociology of Education*, octubre, núm. 78.

TORRES, Rosa María, 2000, *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente*, Buenos Aires.

TREIMAN, Donald, Harry GANZEBOOM, y Susan RIJKEN, 2003, *Educational expansion and educational achievement in comparative perspective*, California Center for Population Research, Los Angeles.

UN, 2005, *Investing in development: a practical plan to achieve the millennium development goals*, Millennium Project, Nueva York.

UNDP, 2005, Inequality and human development, en *Human Development Report*, Internet, recuperado de: <http://www.undp.org>

UNESCO-EFA, 2005, *Education for All. The quality imperative*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), París.

UNESCO-EFA, 2007, *Strong foundations. Early childhood care and education*, UNESCO, París.

UNESCO-EFA, 2009, *Overcoming inequality: why governance matters*, UNESCO, París.

UNESCO-EFA, 2010, *Education for all: reaching the marginalized*, UNESCO, París.

UNESCO, 2010, *Education Data*, Institute for Statistics.

UNICEF, 2009, *Estado Mundial de la Infancia*, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Nueva York.

UNSR, 2005, *The inequality predicament. Report on the World Social Summit 2005*, United Nations, Nueva York.

UNTERHALTER, Elaine, 2005, “Global inequality, capabilities, social justice: the millennium development goal for gender equality in education”, en *International Journal of Educational Development*, núm. 25.

UNTERHALTER, Elaine, y Harry BRIGHOUSE, 2007, “Distribution of what for social justice in education? The case of education for all by 2015”, in *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

VALENZUELA, Juan Pablo, Cristian BELLEÍ, y Danae RÍOS, 2008, *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*, Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, Santiago de Chile.

WALBERG, Herbert y Guaoxiang ZHANG, 1998, “Analyzing the OECD indicators model”, en *Comparative Education*, vol. 34, núm. 1.

WORLD BANK, 1998, *Knowledge for development*, The World Bank Group, Washington.

WORLD BANK, 2004a, *Inequalities in Latin America. Breaking with the Past?*, en The World Bank Group, Washington.

WORLD BANK, 2004b, *Making services work for poor people*, The World Bank Group, Washington.

YEN, Else, 2004, *Poverty production: a different approach to poverty understanding*, Fachverlage gmbh Bergen, Verlag Für sozialwissenschaften vs/GWV.

Xavier Rambla

Xavier Rambla es profesor titular de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha llevado a cabo investigaciones sobre la globalización, la educación y las desigualdades, dirigido proyectos sobre la Educación para Todos en América Latina (2009-2011) y sobre la educación y la lucha contra la pobreza en el Cono Sur (2006-2008). Ha colaborado en estudios sobre la educación y la cohesión social en Europa (2003-2005) y participado en procesos de investigación-acción coeducativas en varias regiones de España (2005-2000). Dirección electrónica: xavier.rambla@uab.cat

Rosangela Saldanha Pereira

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade de Brasília (1981) e Pós doutorado em Políticas Sociais, Gênero e Mercado de trabalho pela Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1993 é professora do departamento de Economia da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Planejamento e avaliação de Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Economia do Trabalho, Economia da Educação, Políticas Sociais, com abordagem de gênero e raça.

Dirección electrónica: rosal@superig.com.br

Josep Lluís Espluga

Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, master en Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Politécnica de Cataluña. Actualmente es profesor Agregado del Departamento de Sociología de la Universita Autónoma de Barcelona (UAB). Es investigador del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP), miembro del Seminario de Análisis de Políticas Sociales (SAPS) y colaborador del Grupo de Investigación sobre Agricultura, Ganadería y Alimentación en la Globalización (ARAG/UAB). Sus líneas de investigación se centran en una aproximación sociológica a las relaciones entre salud y trabajo, territorio y medio ambiente, y más específicamente sobre la percepción social de los riesgos tecnológicos y sobre los conflictos socioambientales. Ha realizado también estudios sobre identidades sociales y sociolingüística.

Dirección electrónica: joseplluis.espluga@uab.cat

Este artículo fue recibido el 25 de julio de 2011 y aprobado el 28 de febrero de 2012.