

Economía y Educación: Aproximación desde la Perspectiva del Desarrollo y el Crecimiento Económico

Oscar Holguín Villamil ¹

Jonas Rafael Dos Santos ²

Resumen

En este trabajo se efectúa una revisión de algunos elementos pertenecientes a la historia empírica sobre el crecimiento y el desarrollo económico de los procesos de participación de la economía en la agenda educativa de Latinoamérica. Se analiza sin la implementación de modelos estocásticos de interpretación, el comportamiento de las formas de asignación del PIB, como producto de la interpretación econométrica que adelantan los países en la toma de estas decisiones; para desarrollar el análisis se han considerado las aportaciones del enfoque del capital humano y la estimación por medio de la regresión lineal de la forma en que "probablemente" los países de Latinoamérica se encontrarán en el año 2020, en lo particular de la distribución de recursos económicos para educación. Se acentúa de manera particular en la necesidad de superar la mirada instrumental de recurso contra producto, desde la que tradicionalmente se interpreta la relación entre economía y educación.

Palabras-clave: Econometría. Economía de la Educación. Políticas Públicas.

Abstract

This work is carried to do a reviewed of some elements pertaining to the empirical history on the growth and economic development of the processes of economy participation about the educational agenda in Latin America. It is analyzed without the implementation of stochastic interpretation models, the behavior and PIB assignment forms, as a product of the econometric interpretation that countries decided to adapt for take these decisions; on the analysis develop, there have considered some contributions from the human capital approach and were be an estimation by the linear regression of the way in which "probably" the Latin American countries will be found in the year 2020, in the particular form of economic resources distribution for education place. It is particularly accentuated in the need to overcome the instrumental view of resource versus product, from which relationship between economics and education is traditionally interpreted.

Keywords: Econometrics. Education Economy. Public Policies.

¹ Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil. E-mail: oscar.holquin@gmail.com.

² Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Franca, SP, Brasil. E-mail: jrafsantos@yahoo.com.br.

Introducción

*(...) - Minino de Cheshire, Podrías decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir para salir de aquí?
- Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar - dijo el Gato.
- No me importa mucho el sitio... -dijo Alicia.
- Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes - dijo el Gato
- ...siempre que llegue a alguna parte - Añadió Alicia como explicación”
De Alicia en el país de las maravillas (CARROLL, 1996).*

Luego de tres décadas en las que en América Latina se han efectuado esfuerzos de ingreso económico y de políticas de asignación, capitales para los propósitos educativos; que convocan movimientos sociales, gobiernos y en algunos casos, instituciones educativas, que han procurado superar la mirada de dependencia institucionalizada en la región, a través de mecanismos de tipo pedagógico que persiguen su integración al mundo de la vida de la escuela.

Asimismo, la generación de un contexto favorable para la redistribución económica al servicio de los procesos educativos y sociales; la sociedad asiste a lo que analistas de la historia de la economía y economistas de la época contemporánea, han coincidido en denominar la “colectivización del mercado” (MAX NEEF, 1993; SEN, 2000; WEBER, 2002); puesto que las perspectivas del desarrollo económico del mundo, han dado continuidad al modelo de desarrollo y del capital humano; a la educación le corresponde interpretar aspectos de distribución del recurso en los que la mayoría de discursos de la teoría crítica se han quedado atrapados y que convocan a la sociedad a desenvolver luchas, por las que no se consigue dar cuenta debido a la imposibilidad de interpretar y de acuerdo con la interpretación; de modificar las estructuras a que haya lugar, cuando han sido las causales de generación de pobreza y miseria, en las que la economía de la educación, es el medio.

Políticas de gestión, formas de administración de recursos públicos, formas de diseño de currículos pertinentes, propuestas intelectuales de desarrollo social y educativo, entre otros modelos y enfoques; serán los pretextos de la agenda en educación para los siguientes años hasta el 2020. Estas acciones de estudio y análisis dan cuenta de la presencia de la diversidad e interdisciplinariedad de perspectivas desde las cuales es posible percibir las relaciones entre educación y economía, que superen la mirada distributiva del recurso económico para educación en los países.

Las perspectivas de los países aunque se muestran heterogéneas en sus procesos y demandas, transmiten una idea de “tendencia” sostenida a la reafirmación de la educación como factor fundamental del desarrollo, hecho que contribuye a cuestionar

con los cuidados del caso; las contradicciones y dilemas que impulsan las ideas de un neoliberalismo exacerbado en sus propuestas de ideología política; y a recrear otras formas por las cuales la escuela se decide para construir conocimiento, para hacer relaciones con el mundo global desde lo local y por ende, para hacer ciencia política.

Con estas reflexiones, se espera propiciar el dialogo de saberes y el intercambio crítico de experiencias de maestros, en los que prevalezcan las consideraciones éticas alrededor de las denominadas alternativas de desarrollo de los países, en particular en el marco de intercambio que constituye la formación intelectual e investigativa en educación entre Colombia y Brasil, cuyas particularidades en la gestión, se podrían inscribir en la perspectiva de análisis desde la realidad de los dos países con la perspectiva de superar la idea de frontera natural, al contar los dos países con manifestaciones culturales diferentes; pero igualmente de pertenecer a la realidad latinoamericana que demanda como lo insinúa el gato de Cheshire “saber para dónde vamos”.

¿Cuánto invierten los estados de América Latina en educación?

El diario de innovación y tecnología (Aika) publicó en noviembre de 2016 un artículo de Anna Montero, que fue elaborado con base en el informe del “Pulso Social de América Latina y el Caribe 2016: Realidades y Perspectivas”, apoya la lectura particular de la realidad educativa del continente latinoamericano y del Caribe, puesto que los propósitos pedagógicos de la formación en torno de la economía de la educación, resulta en evidencia de actualidad y pertinencia. En este estudio desarrollado en el año 2016 sobre las realidades y perspectivas de los paises, que contempló diversas variables de tipo social en el período 2013 - 2016, aparecen Brasil y Argentina como los países que efectúan más gasto público en educación; en tanto que según el informe Perú y República Dominicana, son los que menos invierten.

Según Montero (2016) el gasto social en América Latina y el Caribe, ha configurado un modelo económico que mantiene un aumento sostenido desde hace más de una década. Cada vez una proporción más grande de la riqueza con la que cuentan los países en su modelo económico; en teoría, va dirigida a la protección social, a atender las problemáticas de salud, de vivienda, de sistemas de saneamiento y también como parte de satisfacción de necesidades humanas básicas, al servicio educativo.

Es el panorama que aporta el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe “Pulso social de América Latina y el Caribe 2016: realidades y perspectivas”, (BID; DURYEA; ROBLES, 2016), desde el cual se destacan diferencias significativas en aspectos de inversión pública orientada a la configuración de planes y programas en

materia educativa entre los veintidós países que se presentan para ser evaluados a través de indicadores sociales clave como mortalidad infantil, desnutrición crónica de la infancia y la niñez, asistencia escolar primaria y secundaria, fecundidad adolescente, desempleo e inactividad, participación laboral femenina y su contribución al ingreso por hogar y finalmente, las formas de atención a la vejez y al grupo etario de la tercera edad desde la formalización de los modelos pensionales, la salud mórbida no transmisible y la obesidad.

Se confirma con base en datos empíricos, que la mitad del gasto social actual se ha dedicado con diferentes enfoques de programa y con base en el diseño de políticas públicas, a tratar de mejorar los sistemas de salud y de educación en diferentes modalidades. Adicionalmente, se muestra una tendencia importante, aunque lenta; a la mayor inversión de capital dentro del erario del PIB representado en el gasto social, con un aumento que pasa del 7% en 1995 a 10,1% en 2013 (DURYEA; ROBLES, 2016, p. 40). Brasil es el país que tradicionalmente encabeza los balances de representatividad en América Latina y el Caribe en cuanto a inversión del gasto público en educación, con una asignación ligeramente superior al 8% del PIB. Por su parte, Argentina y Costa Rica continúan en orden la lista con un 8% y un 7,8% del PIB respectivamente. Hacia el centro de la distribución se posicionan países como Venezuela (6,4%), Bolivia (5,6%), y Ecuador (5,2 %) del PIB, cuyos índices de gasto en educación, superan el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se sitúa en el 5,2%. Con una asignación inferior al 5%, se encuentran países como Panamá (4,7%), Jamaica (4,7%), Chile (4,2%), El Salvador (4,0%), México (3,9%).

En el extremo inferior de la distribución y con preocupación para los propósitos particulares de hacer que la política educativa lleve a países como Colombia a ser la más educada en el término de los próximos diez años; se encuentran con la inversión más pobre países como República dominicana (3,1%), Perú (3,0%) o Colombia (2,8%); este último aún con la perspectiva de haber logrado el mayor índice histórico [según los informes de rendición de cuentas del Plan Nacional de Desarrollo (PND)] de asignación presupuestal para el sector educativo, por encima incluso del presupuesto asignado al sistema de defensa, hecho que evidencia la paradoja en la que incurren prácticamente todos los programas de los partidos políticos en campaña electoral, al verse a la educación como uno de los ejes de acción o “pilares” de desarrollo de los países particularmente en centro y sur América.

Educación temprana: un aspecto básico

De la inversión pública dedicada a la educación en América Latina y en el Caribe la mayor parte se dedica a la educación secundaria, seguida de la formación de 0 a 6 años y la educación primaria. El estudio destaca que cuanto antes se invierta en el desarrollo infantil, más alto será el retorno; en este sentido, se apunta como clave a la educación temprana para evitar perder el desarrollo de las capacidades propias de las primeras etapas de la vida, especialmente en aspectos cognitivos; razón por la cual, la mayoría de los países de la región han establecido la obligatoriedad de cursar por lo menos un año de educación inicial.

Países como Ecuador, El Salvador, Guatemala, Méjico, Perú o Venezuela con la voluntad de reforzar la educación temprana, situaron la obligatoriedad en tres años, a la vez, un número creciente de alumnos asisten a la escuela dentro de esta franja de edad, un aumento liderado por Argentina, donde el 66% de los niños de cuatro años están escolarizados y Chile con un 80% de menores de la misma franja de edad que asisten a clase, en otros países como Costa Rica, Honduras, El Salvador, Nicaragua y República Dominicana el porcentaje es todavía inferior al 50%. El Salvador, Nicaragua y República Dominicana tienen porcentajes que, en cifras, resultan relevantes si se tiene en cuenta que la enseñanza durante los primeros años de vida es efectiva, solamente si los niños y niñas asisten a la escuela y la calidad de la educación que reciben es alta (DURYEA; ROBLES, 2016).

Por otra parte, en el nivel de educación primaria con cifras desconcertantes en aspectos como la equidad en el acceso; -que podría ser un factor de discusión para otro documento, dado que desborda el propósito de contextualización reflexiva sobre la importancia de “pensar” el papel de la economía en los procesos educativos, con el cual se ha elaborado el presente texto-; se podría afirmar que en el nivel de educación básica secundaria el escenario es tanto más claro, en cuanto que en promedio en Latinoamérica cerca del 98% de los niños que están entre 6 y 12 años, se encuentran escolarizados o pertenecen a un sistema de educación oficialmente reconocido.

La reflexión se dirige a atender los procesos de mejora continua de la calidad del servicio de educación, como un factor que puede incidir positiva o negativamente en el proceso educativo que constituye un atributo de medición que hasta el momento es limitante. O, por otra parte, que se pueda afirmar la posibilidad que brinda de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en los países; toda vez que no se muestran mejoras significativas en los desempeños de los estudiantes y de los sistemas educativos en las pruebas estandarizadas (AGUERRONDO, 2008).

Se ha logrado “hacer pensar” a las comunidades de académicos y de maestros, en la pertinencia de acercar la calidad de la enseñanza que el mundo de la vida actual demanda cuando se accede al proceso educativo, y que puede ser analizada tanto en términos de su cuantificación y medición, como en términos de la cualificación, pertinencia y responsabilidad social que le son propios como aspectos con los que se ha logrado hacer conciencia y se ha avanzado hacia el logro de cifras mejores y significativas en los últimos años, cuando de poner el acento en la mirada instrumental crítica, se trata (ADORNO, 1998).

El debate entre los intelectuales y la institucionalidad de los procesos educativos latinoamericanos, se centra en aspectos inherentes a la calidad de la enseñanza y de manera particular en el nivel de educación secundaria, los datos de múltiples observatorios y laboratorios, tales como PERCE (Primer Estudio Regional Comparativo en Educación), SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo en Educación) o TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo en Educación), que por su amplio espectro permiten observar el comportamiento de los sistemas educativos de manera comparada, efectúan la colecta masiva de datos, muestran que gracias a factores de tipo económico sostenible, la asistencia y la permanencia de los estudiantes dentro de los sistemas educativos de Latinoamérica, ha aumentado hasta un 84%, con especial atención en países como República Dominicana, Costa Rica y Paraguay en los que tradicionalmente los índices de deserción fueron importantes hasta hace no más de tres décadas (UNESCO, 1990).

Al mismo tiempo que se ha conseguido identificar los factores de mejor inversión dentro de los sistemas educativos; se ha conseguido también reducir la brecha de asistencia escolar entre las zonas pobres y ricas de estos países y aunque en algunos como Honduras, Guatemala o El Salvador, estas distancias siguen siendo grandes, comparativamente según naciones unidas para el desarrollo (PNUD, 2016) en el caso de países como Perú, República Dominicana y Chile, estas brechas entre ricos y pobres, paulatinamente se ha conseguido constituyan distancias cada vez menores.

Pero, aunque la inversión de un porcentaje del PIB de los países sea significativo y creciente en el tiempo y que de manera efectiva se haya ganado conciencia en la importancia que adquiere la educación infantil para el desarrollo integral de los niños en cada país, a decir de Amartya Sen, “su retribución” sea análoga (SEN, 2000); cabe destacar un dato aun preocupante que menciona el informe del BID en relación a la reducción de la pobreza de los niños. Son ellos (los niños) quienes menos han conseguido beneficiarse de los programas para erradicar la pobreza extrema que según indicadores del Banco Mundial y del BID, corresponde al ingreso de una persona, cuando

esté por debajo de 2,5 dólares por día para suplir las necesidades básicas y de una canasta familiar considerada fundamental a la que muchas familias no consiguen acceder, hecho que torna aún más débil y vulnerable al sector de la educación infantil y básica. En tal sentido, según el presidente del banco interamericano de desarrollo Luis Alberto Moreno “nacer hoy en Latinoamérica significa también pertenecer a la región más desigual del mundo” (DURYEA; ROBLES, 2016, p. 2).

Contexto económico en Colombia al término de 2017 e inicio de 2018

Puesto que la mirada latinoamericana que se efectúa en el marco del informe “pulso social de América Latina y el Caribe 2016: realidades y perspectivas” (DURYEA; ROBLES, 2016) y del BID, en particular a Colombia, se la ubica en un lugar de poco privilegio en los aspectos concernientes a la asignación actual del PIB. Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (OCDE, 2009) y opuesto a la realidad expuesta por el banco mundial y por el BID (TITELMAN, 2017), dado que no se logran conciliar entre sí. Según el MEN y el plan nacional de desarrollo (DNP, 2014), el porcentaje del PIB, está bordeando el 4,5%, mientras que los datos económico de las entidades de cooperación internacional, denuncian que no alcanza al 3,0%, con discrepancias a dirimir en su momento; cabe enunciar para los propósitos de reflexión del presente documento, que las cifras son adoptadas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2016-2017) que en conjunto con el ministerio de hacienda de Colombia, se identifican como de interés mayúsculo para los propósitos en el diseño de políticas, programas y proyectos con dirección a la mejora de los procesos educativos.

Según las cifras, la inflación se redujo del 5,5% en enero al 4,1% en noviembre de 2017, y bordeó el techo de meta entre el 2% y el 4%. El factor que más influyó fue el efecto producido durante todo el año 2017, de obligatoriedad de la reforma tributaria que dejó el rezago de la política monetaria de 2016 y el débil dinamismo de la demanda en 2017 y 2018. Los impactos sociales de la reforma tributaria de finales de 2016 generaron alzas que afectaron prácticamente todos los sectores sociales. La reducción de la inflación básica de los alimentos ha sido más moderada, a razón del 4,8% (DANE 2016-2017). El fenómeno y problema social de desempleo en Colombia, se aumentó del 10,2% en 2016 al 10,4% en 2017, con un incremento mayor en las 13 principales áreas metropolitanas (del 9,9% al 10,5%) (CEPAL, 2017). Se destaca el aumento de población ocupada en el sector agropecuario, razón por la cual la educación rural en el mediano plazo tiene un importante papel hacia la formación de capital humano (VILLALOBOS MONROY; PEDROZA FLORES, 2009) con interés en el trabajo del campo y en la preservación del ambiente. Según proyecciones del ministerio de hacienda, del DANE

(2016-2017) y del Plan Nacional de Desarrollo (PND) (2014), durante el último año de gobierno del presidente Juan Manuel Santos y en el marco de su política de desarrollo denominada “Todos por un nuevo país”, el PIB crecería un 2,6% en 2018, con el imperativo de impulsar la reducción de tasas y el incremento de los precios del petróleo y por acción de la política de libre comercio.

La economía de la educación

Con las proyecciones macroeconómicas antes resumidas para lo que resta del programa de gobierno y con la “esperanza” de que la llegada de uno nuevo; con miradas y perfiles que se espera preserven las ideas que en particular en el sector educativo de Colombia, se han adoptado a la manera de políticas que en el largo plazo habrán de evidenciar su pertinencia; que garantice un programa sostenible en coherencia con los planteado por Weber (2002) y Marx (ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS, 1960) entre otros clásicos; es claro que el campo intelectual de la economía, constituye un constructo social en permanente cambio del cual todos los sectores y todas las actividades humanas, se ven afectadas positiva o negativamente; es decir, la economía en palabras de Jürgen Habermas, pertenece al mundo de la vida (HABERMAS, 2000).

Así, la acción institucionalizada de la educación, como parte del mundo de la vida, que por tradición supone la “transmisión de la cultura”, se sirve de los procesos de una economía que, tanto en la sociología, como en la administración, conforma un campo que supone un estatuto epistemológico propio y en permanente construcción.

Como campo de autogestión de los bienes y recursos educacionales, la economía de la educación establece su génesis en la década de los años 60 del siglo pasado con Schultz (1985), Villalobos Monroy y Pedroza Flores (2009); y a partir de su concepción, la sociedad se asume como la responsable de “vigilar” porque los objetivos que se trazan dentro de la gestión gubernamental, particularmente en aspectos de distribución equitativa de los recursos provenientes del erario público y del segmento del Producto interno Bruto (PIB) que los países asignan a la educación; constituyen la modalidad que solo en la actualidad adquiere la dimensión de evaluación social que puede llegar a adquirir, en el seguimiento, acompañamiento y apropiación de los procesos de rendición de cuentas y “accountability” (PÉREZ GÓMEZ, 1988; SACRISTÁN, 2012, 1988) de los servicios públicos prestados por una gestión de gobierno y en un momento determinados.

Para cada individuo o para el colectivo social, esta dinámica de tensión entre lo importante y lo urgente, supone educarse para comprender la utilidad y la escasez de recursos, con la perspectiva sociológica de Weber (2009), de Adorno y Horkheimer

(1969), de Durkheim (1994) y de Parsons (1980); desde estas perspectivas conceptuales, puede anunciarse en un intento de arreglo sociológico; que el objeto de estudio de la economía dentro de la educación tiene una doble implicación.

En primera instancia, se compromete con el análisis del valor económico de la educación, es decir, con la relación costo-inversión propiamente dicha, este análisis adquiere presencia en la sociedad y en la cultura del cuidado de los bienes en la comprobación y en la interpretación a través de un lenguaje accesible a la comunidad, de los cálculos que efectúan los economistas, sobre la contribución al desarrollo de un país, al tiempo que de recuperación de la inversión que el país hace por medio de su sistema educativo en las distancias relativas entre los países con características similares en el contexto general de participación y crecimiento. (BANCO MUNDIAL, 2000; TITELMAN, 2017)

En segundo lugar y no por ello de menor importancia, aunque las instancias de gestión de los países particularmente Latinoamericanos, se han empeñado en subestimar, la implicación de análisis técnico-instrumental de los aspectos económicos de los sistemas educativos y que se ha dejado en manos de los entes gubernamentales, para quienes lo importante es tener el control de costos, las formas de financiación, las inversiones en recursos y capital económico; mirada frente a la cual, se evidencia la pertinencia de los planteamientos del capital humano aportados por Schultz (1985), Villalobos Monroy y Pedroza Flores (2009) y finalmente, la rentabilidad de la educación en los medianos y largos plazos en los que los gobiernos se piensan.

Educación y crecimiento económico

La consigna de Unesco (1990, 2015); a partir del postulado de la educación como el camino que permite el desarrollo, con el que hoy nadie se mostraría en contra; y al que por lo contrario en épocas de decisiones políticas, se suele adoptar como el argumento de fuerza y a riesgo de convertirse en manifestación populista; postulado desde el cual, lo que se espera de la situación es el desarrollo económico y aportar al empoderamiento de las condicionantes culturales, el aporte de la ciencia, de la tecnología y del conocimiento; tendrían que estar “determinadas” por la búsqueda de lograr posesionar a la educación en el lugar privilegiado de derecho y deber inalienable de un pueblo (BANCO MUNDIAL, 2000; BID, 2016).

Las economías modernas son progresivas y plantarse en su contra es verse contra el progreso; sería tanto como retroceder en la perspectiva de mundo y en consecuencia, es ingenuo pensar en modelos que se idealizan por su estática; en consecuencia, puede resultar carente de sentido, asumir posiciones extremas tanto de

izquierda, como de derecha, que obedientes a ideologías de partido, tratan de desestabilizar el “estatus quo” y la idea de desarrollo sostenible a escala humana que Manfred Max Neef (1993) dispone como posibilidad ante los extremismos enunciados.

La causa del progreso económico es el progreso técnico (perfeccionamiento de instrumentos, del personal y de los métodos), que aumenta el rendimiento del trabajo (MARX, 2006). En este sentido, la formación de los empresarios de la nueva generación y la organización de estas comunidades de empresarios, en gran medida es tarea de la educación, en particular para que los objetivos de desarrollo sostenible a escala humana, en efecto lo sean (MAX NEEF, 1993; UNESCO, 2015). Se identifica un crecimiento económico simple, en el cual se acumulan cuantitativamente unidades de producción que no obligan a las mejoras cualitativas de este crecimiento, es la forma como se educa a los nuevos capitalistas de élite que se supone tendrán en sus manos la responsabilidad del desarrollo económico de los países.

Otra tipología, se caracteriza por el crecimiento acumulativo de capital tanto efectivo, como material y se materializa en el desarrollo de técnicas cada vez mejores y con maquinarias más especializadas en la producción en cadena (MUMFORD, 2013). El crecimiento económico cuenta con una perspectiva que se caracteriza por las modificaciones constantes en la estructura y en la organización de los sistemas de producción, que de acuerdo con la teoría marxiana del capital (MARX, 2006), supone la reorganización de las empresas, el establecimiento del cooperativismo, la organización sindical y finalmente el aumento en el volumen de prestación de servicios y cambio de bienes.

Estas tipologías del crecimiento económico, más que mostrar la forma en la que se distribuyen los recursos para la educación y las tensiones que se presentan en los países entre gestores, ordenadores del gasto y población; indican que educar para la economía resulta fundamental desde los primeros años de vida de los estudiantes en los diferentes grupos etarios como dinámicas sociales que se orientan a la interpretación del papel de la escuela y del maestro frente a las posibilidades de corto plazo para el crecimiento económico, que conllevan en el largo plazo a la necesidad sentida de educar democráticamente para las finanzas (OCDE, 2014), que significa comprender que la economía es un derecho y un deber social de aprendizaje en los países en vía de desarrollo. Desde la argumentación de la OCDE sobre la importancia actual de aportar a que desde la escuela se diseñen programas de educación para las finanzas y la economía para el desarrollo humano, conocida como “competencia financiera”. Se tiene:

La conclusión final [es que]; Cuanto mejor comprenda una persona los conceptos y productos financieros, más informada estará a la hora de tomar decisiones financieras. Estas decisiones no afectan solo a hogares

aislados, sino en definitiva a la salud económica del resto de la sociedad (OCDE, 2014).

La educación como base del crecimiento económico

En coherencia con los planteamientos de Schultz (1985) y de Villalobos Monroy y Pedroza Flores (2009) sobre el capital humano, la riqueza de un país depende más de sus recursos humanos que de los naturales, en particular cuando estos son no renovables. La proporción es “a mayor educación, mayor renta” (SANTIBÁÑEZ; CAMPOS; JARILLO, 2010; SEN, 2000). Esta proporción representa una ventaja social, puesto que mientras los recursos naturales son limitados, la educación, como proceso cultural institucionalizado y fuente de riqueza de las naciones (SMITH, 1776; [2010]), es ilimitada.

A la educación como elemento de desarrollo económico y de los países, se la puede; según diferentes planteamientos conceptuales que va desde los más sociológicos, hasta los más econométricos; identificar asociada con la economía, en tres vías de tipo conceptual. Son ellas, (1) la teoría de la tendencia al aumento de educación en el transcurso del tiempo, la teoría de la acción-reacción, en la cual se debe considerar que toda demanda de educación en un tiempo actual o reciente conlleva necesariamente una demanda similar al cabo de un tiempo. (2) La denominada de oferta y demanda, que presenta la relación entre la expectativa del servicio y la realidad en las ventas de esos productos y servicios, conocida como la teoría de la tela de araña (PINDICK; RUBINFELD, 1998), desde la cual, la demanda de educación presenta vaivenes en forma de excesos y defectos que se van autorregulando a través de una línea de tiempo estable.

Por otra parte, en cuanto a la contribución de la educación al desarrollo económico, en la perspectiva de la OCDE, se puede identificar (3) el enfoque basado en el estudio de tipo econométrico que analiza los efectos que tiene la inversión positiva y el incremento del nivel educativo de la población, sobre el capital físico por habitante en una región y por lo tanto sobre el incremento de productividad media y marginal del trabajo. A su vez, estos enfoques según Neira y Guisán (2002), pueden ser viabilizados e instrumentalizados gracias a su implicación de complemento estadístico, entre las herramientas que aporta esta ciencia, se encuentran la correlación simple que a su vez adopta el modelo matemático de relación entre variables a medir, como evidencia de características de correlación geográficas o interregionales que permiten la comparación entre los países, y que se miden a través de índices particulares como matrícula, retención de estudiantes, cobertura para niños en edad escolar en las instituciones educativas de cada país y el índice PIB per cápita del país comparado.

Para Neira y Guisán (2002) y de acuerdo con la perspectiva de evaluación del impacto de políticas y programas de gestión, que suele ser implementada en procesos econométricos de evaluación, es el enfoque identificado como análisis del factor residual que persigue determinar una serie de criterios cuantificables de entrada y factores de incidencia positiva o negativa que hayan podido ocasionar incrementos en la medición del valor absoluto en la producción de un país. En la medición se pueden identificar variaciones importantes debidas a factores no determinados, con el modelo residual se trata de identificar aquellos valores y factores que son “sobrantes” o “residuos” [de allí el nombre del modelo], se considera con esta herramienta que el valor se incrementa y que se debe a los factores inicialmente no especificados, entre los que se puede considerar a la cultura y a la educación.

En general el modelo matemático de estimación que se implementa con los enfoques estadísticos tienen en cuenta variables explicativas del crecimiento anual de la población en un periodo de tiempo dado, el promedio de la inversión, innovación y desarrollo dentro del PIB, el porcentaje de la población activa con educación secundaria de un país, el promedio de la inversión real privada que se designa del PIB y por efecto del crecimiento, el logaritmo del cociente del PIB y la población dentro de aquel periodo de tiempo.

La educación y el nivel de desarrollo de los países

La ONU proclamó las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado como el “Tiempo del Desarrollo”; así, a los países latinoamericanos llegó con relativa tardanza la moda política de enunciar el “eslogan” de que “el desarrollo sería, el futuro”; pero la realidad mostró que los resultados de esta ideología fueron poco satisfactorios en el mundo. En tal sentido, por ejemplo, se podría afirmar que los países socialistas lograron avanzar respecto del desarrollo considerado internacionalmente y consiguieron posicionarse posterior a esta proclama, como productores de ciencia, no obstante, fuese a partir de la idea base de contener el consumo y de la división socio política (GARCÍA CANCLINI, 2002).

Los países en vía de desarrollo con modelos capitalistas tanto europeos, como latinoamericanos, como España y Brasil; consiguieron incrementar sus índices de desarrollo. No obstante, en el caso latinoamericano, los países que aún hoy entrado el siglo XXI se pueden considerar subdesarrollados, quedaron rezagados en la escala mundial de desarrollo, o muy lejos de los indicadores y estándares básicos de desarrollo (BANCO MUNDIAL, 2000), en esta franja de países en particular se ubican y clasifican

los países de Centroamérica y el Caribe y un grupo importante de países del continente africano y de la india.

La reflexión comparativa de Unesco, Unicef, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, entre las principales instancias de cooperación multilateral, y de acuerdo con investigaciones que basándose en evidencia consiguen efectuar las evaluaciones del caso en diferentes contextos; es que en el “tiempo del desarrollo”, lo acontecido fue que se consiguió acrecentar las diferencias entre los países ricos y los pobres (UNESCO; NACIONES UNIDAS; UNICEF; BANCO MUNDIAL, 2015).

Pero la relación entre educación y desarrollo económico se percibe en particular en el nivel de la educación media, que por tradición cultural de la escuela, supone que es el nivel en el que se desarrollan las competencias necesarias para la cualificación profesional de los sujetos, que de manera conjunta y sistémicamente; preparan al sujeto para la vida de la educación universitaria, con lo cual se interpreta que la alfabetización en todos los campos y disciplinas constituye un factor importante o aún más con Sen (2000) “determinante” del desarrollo. Así las cosas, los aprendizajes que deja el “tiempo del desarrollo” y desde la perspectiva de captación del “capital humano”, es dable inferir que para que los países en vía de desarrollo o del “tercer mundo” (GARCÍA CANCLINI, 2002), consigan alcanzar un desarrollo efectivo como espera el mundo de la vida en el siglo XXI.

Con Aguerondo (2008), Márquez (2012), Villalobos Monroy y Pedroza Flores (2009), se requieren planificaciones de largo alcance y con la perspectiva de la participación y el empoderamiento social. Como efecto de una mejor planeación sostenida en el tiempo, se demanda un proceso que mejore los procesos de formación escolar y profesional en escuelas y universidades, a partir del reconocimiento de la gratuidad y su correlación con la conciencia por no dejar que asuntos de calidad del servicio, tiendan a perderse al haber conseguido la gratuidad; es decir, el reto es superar el imaginario de que por ser público el servicio educativo, éste tienda a ser de menor valía social (APPLE, 1996).

Puesto que las formas pertinentes de evaluación del proceso y de los saberes contruidos socialmente son elementos de estudio, resulta fundamental reconocer que estos criterios socioculturales son tanto más importantes que los factores de capital, incluido el concepto econométrico de “capital humano” y en esta inferencia es posible de sostener, que sólo una comunidad y un grupo humano instruido puede sacar partido de las inversiones económicas (MARX, 2006; SMITH, 1776 [2010]; WEBER, 2002) y un mayor nivel económico de la sociedad exige procesos más rigurosos de educación para

las finanzas (OCDE, 2014), toda vez que mayores ingresos, demandan mayores y mejores formas de conocimientos, tipologías de titulaciones en la formación técnica, tecnológica, superior y posgradual como formas de profesionalización.

La educación como primer respondiente en la formación de “capital humano”

Puesto que hasta aquí los elementos de reflexión se han centrado en la identificación de atributos, de variables, de factores de producción y desarrollo económico, que como proceso social incorporan la conservación del medio y de los recursos naturales, del trabajo y del capital disponible. Y dado que tácitamente se acepta la inferencia sostenida de que la educación es más importante que el capital, [por lo pronto del capital económico de ingresos por valor de fuerza de trabajo]; es posible afirmar con Apple (1996), Sacristán (1988), Pérez Gómez (1988), Bourdieu y Passeron (2001), Toro (2005); entre otros, que la educación es un verdadero capital; un capital humano.

En suma, un país del primer o del tercer mundo con esta perspectiva consigue comprender que la educación es fundamental en el proceso de innovación y desarrollo (I+D) y que un proceso de educación riguroso adoptado a la manera de García Márquez “desde la cuna hasta la tumba” (1994), constituye el primer respondiente en la formación de “capital humano” que se consigue evidenciar cuando la población económicamente activa de los países, ha podido recibir una educación básica general y un énfasis científico y/o tecnológico (educación básica) desde el cual le sea permitido aplicar el conocimiento a la producción de bienes y servicios; y en el largo plazo de formación, a la producción de nuevo conocimiento (educación posgradual).

La educación como consumo y como inversión

La educación es consumo, en tanto se la ofrece y se la apropia, como un factor que incide necesariamente en la mejora constante de la personalidad de los individuos de la comunidad. Podría afirmarse que como proceso social; no constituye un valor económico definido. Sin embargo, el valor de la educación lo asigna el sentido de pertenencia y el significado que le dan las personas, al proceso; es decir, cuenta con el valor humano. El individuo se educa, se instruye porque le satisface al permitirle su ascenso (DRUKER, 2000; SMITH, 1776 [2010]). La educación y la escuela contribuyen directa o inmediatamente al bienestar humano, y representa un signo de posición personal destacada, la economía desde un proceso educativo serio, riguroso y pertinente, consigue satisfacer tanto el derecho, como la necesidad individual de educarse.

A la educación se la puede considerar inherente a la génesis de los pueblos y en consecuencia, llega planificada por el gen cultural de los individuos, por la familia. La educación como inversión es una reflexión que contribuye a la caracterización de las acciones del desarrollo humano y al bienestar social de manera indirecta, puesto que la comunidad académica dedicada a la investigación sobre la educación como evidencia de la inversión social, a través de la construcción de medios adquisitivos materiales para vida, es decir, a la luz de las aportaciones de Adorno y Horkheimer (1986), Horkheimer (2002); se consigue entender cómo la educación como inversión, es la manifestación de la racionalidad instrumental por excelencia. En la perspectiva funcionalista de Durkheim (1994) y de Parsons (1980), “la educación es un medio que producirá riqueza” y viene planificada por el estado.

La financiación de la educación

Particularmente en los países latinoamericanos constituye un importante esfuerzo social que como se ha insinuado, suele ser “aprovechado” por las fuerzas y los partidos políticos en contienda durante los tiempos de elecciones. Se recurre a la “manipulación” de los datos que aportan tanto instancias de cooperación internacional, como entidades al interior de los países encargadas de los procesos de seguimiento y evaluación a los sistemas educativos, que para el caso colombiano, se centraliza en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y con la dirección del Ministerio de Educación Nacional.

Se debe promover que la financiación y las formas de financiamiento de la educación sean lo más transparentes y racionales posible (MONTERO, 2016), de modo que el índice del factor de equidad en la distribución, así como la percepción social de desigualdad entre ricos y pobres, pueda finalmente ser apreciable por quien conoce y profundiza en el lenguaje técnico económico y por quien apenas constituye la escucha fundamental. La financiación de las escuelas se basa en el pago de contribuciones y del tributo público de impuestos, que son un fenómeno social en particular por la tendencia a la evasión que suelen ser a través de reformas tributarias y que afectan más al sector desfavorecido que al pudiente de la sociedad, a decir de García Canclini (2002, s.p.) “los pobres seguirán siendo más pobres y los ricos, seguirán siendo más ricos”.

Los gastos en educación

Para conseguir brindar una adecuada educación en cada sector social, no todos los sectores sociales pueden estar en condiciones de hacer el mismo aporte y en las mismas condiciones; a unos sectores sociales les significa mayores costos y a otros

menos. Es este el factor de desigualdad de oportunidades educativas y de inequidad en las formas en que se distribuyen el gasto, los cupos y las oportunidades de ingreso a la educación y en particular a la escuela pública, tal es el caso del desfavorecimiento para la educación de las niñas y la escasez de cargos importantes gubernamentales a los que se brinde la participación de las mujeres.

Al decir que la educación es un tipo de “motor” de la transformación, es necesario considerarla como un bien de consumo que desde la perspectiva económica de tipo costo-beneficio resulta en inversión per cápita, desde el que se corre el riesgo de que el gasto en educación, sólo se haga en función de lo conveniente y de las posibilidades para un sector social. En atención a los problemas que representa socialmente la “competencia” por escenarios públicos y privados de instituciones nacientes de educación, que se piensan más que a la manera de instituciones, como “organizaciones” en su lógica, con ánimo de lucro; es razón suficiente para considerar con las perspectivas de control a las economías depredadoras; el que la inversión pública en educación deba adoptar límites sociales, desde cualquier perspectiva, aconsejables.

Se deben adoptar las denominaciones propias del lenguaje político en las formas en que se presentan los niveles máximos permitidos y acordados internacionalmente, y para ello en el lenguaje de aprobación se escucha la existencia de un umbral o “techo” óptimo de incremento de los gastos, umbral que, al ser sobrepasado, propicia que cualquier tipo de inversión deje de ser rentable.

Política de financiación de la enseñanza

Según las políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social (JIMÉNEZ; MORDUCHOWICZ; ASTORGA, 2009); es necesario que los sistemas educativos y los gestores de política pública en educación, actúen en las siguientes direcciones: 1. Determinar por la vía estatutaria, la necesidad de aumento efectivo de los gastos, lo que supone dedicar un porcentaje mayor cada vez del presupuesto público a los proyectos y programas de desarrollo en educación. 2. Diversificar de manera efectiva los recursos tanto en efectivo, como en especie que son asignados a los procesos educativos a través de la identificación de formas eficientes, eficaces y pertinentes de conseguir dinero para dedicarlo a la educación. 3. Apropiar mecanismos que conlleven la reducción de los costos, sin que, con esta reducción, se “sacrifiquen” los índices mínimos de calidad del servicio educativo.

Afirman los autores, que la actualidad de los modelos económicos, hacen que las escuelas piensen nuevas formas de sostenimiento, mediante soluciones que pueden ser poco consideradas y aceptadas por algunos grupos sociales, en particular, los

activistas y sociólogos de la educación. Son estas formas; técnicas de gestión de recursos propios como la prestación de servicios de asesoría, préstamo de alquiler de los espacios escolares para reducir gastos, recomienda el estudio de la Unesco, evitar los grupos demasiado reducidos y finalmente, como es propio de la diversificación de la educación con modelos de educación técnica, industrial y agropecuaria, se insinúa la posibilidad de combinar los procesos educativos, con formas de estudio para el trabajo; como en el caso de los colegios INEM en Colombia (ZÚÑIGA, 1985).

(...) En la provincia de Ontario, Canadá, se toman en cuenta distintos tipos de elementos para el financiamiento: el número de estudiantes, los costos fijos y extraordinarios de las escuelas, fondos con propósitos especiales, financiamiento para educación especial, fondos para educación en una segunda lengua, recursos específicos para estudiantes de pueblos originarios, fondos para fortalecer las oportunidades educativas, financiamiento para mejorar la convivencia en escuelas prioritarias (...) en Europa, están los sistemas en los que existe una fórmula de financiamiento transparente y conocida por todos; a través de propuestas de presupuesto que las escuelas envían a las autoridades competentes y están sujetas a aprobación. La manera más común en que se financian las escuelas en Europa es a través de fórmulas de financiamiento establecidas por las autoridades de mayor rango para los costos fijos, mientras que los gastos de capital se realizan con un mayor nivel de discrecionalidad de parte de las autoridades locales (TERCE; UNESCO, 2016, p. 86).

Inversiones públicas en educación

Durante toda la primera década del inicio del siglo XXI, se procuró en el marco de la educación para todos en Jomtien, aportar desde la política mundial en la disminución de los niveles de pobreza e indigencia en la mayoría de los países, regla que se ha renovado en cada reunión, hasta la última de 2015 en Incheón; el gasto en educación que se estandariza como promedio, consigue formalizarse en algunos de los países del mundo al rededor del 6% del PIB que necesariamente se debe acompañar del valor del crecimiento de este indicador que oscila en el 3,8% anual.

Como se puede observar en la Tabla 1, en Latinoamérica, el gasto en educación consigue superar el 4% del PIB en promedio, el incremento en las tasas de matrícula muestra el esfuerzo en inversión en aspectos curriculares y calidad educativa; así como en la idea de concentrar el esfuerzo en aumentar el acceso de la población más desfavorecida al servicio educativo, resultará siendo la más pertinente de las vías de desarrollo. Llama la atención la forma en que países como Venezuela, Bolivia y Brasil, que asignan importantes porcentajes del PIB y recurso económico público a los procesos educativos, situación que se puede verificar en la Tabla 1.

Tabla 1 - Asignación porcentual del PIB de diecisiete países de Latinoamérica y el Caribe. Proyección a quince años hasta 2020

Año	ARG	BOL	BRA	CHI	COL	COS	ECU	GUA	HON	MEX	NIC	PAN	PAR	PER	DOM	URU	VEN
2006	3,65	3,60	4,87	3,02	3,89	4,65	0,00	2,98	6,70	4,74	0,00	0,00	0,00	2,68	1,43	2,88	3,67
2007	3,90	4,00	4,98	3,22	4,06	4,73	0,00	3,04	7,20	4,73	0,00	3,54	3,55	2,63	1,64	3,25	3,62
2008	4,34	7,00	5,27	3,79	3,91	5,04	0,00	3,18	7,20	4,86	0,00	3,58	0,00	2,84	1,82	4,00	0,00
2009	4,89	7,00	5,47	4,24	4,75	6,28	0,00	0,00	8,00	5,22	4,50	0,00	0,00	3,13	1,91	4,20	6,88
2010	4,61	7,00	5,65	4,18	4,83	0,00	4,08	2,80	7,40	5,19	4,49	0,00	3,77	2,85	2,03	4,30	5,80
2011	4,99	7,00	5,74	4,07	4,46	0,00	4,31	2,92	6,60	5,15	4,10	3,29	4,97	2,68	2,19	4,36	5,80
2012	5,10	7,20	5,91	4,57	4,39	0,00	4,18	2,96	6,40	5,20	2,60	3,19	4,96	2,92	2,42	4,50	6,65
2013	5,34	7,50	5,99	4,56	4,90	6,87	4,50	2,84	5,87	5,20	2,60	3,20	3,00	3,28	2,38	4,55	5,20
2014	5,32	7,90	6,01	4,75	4,67	6,93	4,50	2,94	5,90	5,20	2,80	3,50	3,50	3,66	2,50	4,60	5,40
2015	5,40	7,80	6,30	4,92	4,54	7,18	5,00	2,96	5,40	5,20	2,80	3,50	3,50	3,70	2,60	4,70	5,50
2016	5,50	7,80	7,00	5,00	4,48	7,50	5,15	2,95	5,90	7,00	3,00	6,00	3,80	3,70	2,60	4,80	5,67
2017	8,00	5,60	8,12	4,20	3,10	7,80	5,20	2,95	5,90	3,90	4,70	4,70	4,00	3,00	2,80	4,90	6,40
2018	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2019	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2020	8,32	10,10	10,60	6,80	8,60	5,70	5,90	4,90	14,90	9,70	2,00	1,93	4,50	5,20	3,00	6,70	7,00

Fuente: Cálculos propios efectuados sobre bases de datos de los centros de estadísticas y reportes de los países, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Brasil por su extensión geográfica, se obliga a generar el mayor valor porcentual del PIB para sus procesos y sistemas educativos tanto básico, como superior. Pero aún con estas estrategias, en estos países no se logra mejorar significativamente los niveles de desempeño y particularmente, el diseño de los sistemas educativos y las perspectivas de mejora, si se tiene en cuenta que no es poco el valor reportado. Como se puede observar, en la mayoría de los países latinoamericanos de Centroamérica y del Caribe para la proyección de 2020, en educación de acuerdo con la proyección, se alcanzará el valor sugerido por la OCDE de oscilación alrededor del 6% PIB. Nótese que la estabilidad de cada país en el valor del 6% sugerido, queda evidenciada y se puede inferir que se conseguirá alcanzar esta meta.

No obstante, es preciso acentuar en el hecho de que esta proyección, constituye una hipótesis estadística que perfectamente puede no ser comprobada para el año 2020, en la medida en que depende de la sostenibilidad de los lineamientos de política, los programas y de los partidos que se responsabilicen de gobernar en cada país. Por esta razón puede comprenderse que los países de centro américa, estén sobrestimando su estado de asignación de presupuesto hasta por el 14% para el año 2020, tal es el caso de Honduras, puesto que de acuerdo con los datos aportados por los centros de estadística y por el reporte de datos al Banco Mundial y al BID, el país ha logrado desde el año 2006 superar el “techo” o umbral del 6% y por lo tanto con el factor de error que se puede considerar en estas proyecciones, lo que se puede inferir es que la estimación, adopta como criterio el ajuste al porcentaje de las variables vinculadas en la proyección y en consecuencia, puede ser poco probable que de acuerdo a las condiciones de política actual de países como Honduras y como Venezuela, que afirman hacer importantes asignaciones a los procesos educativos, se consiga su verificación en el tiempo.

La industria de la educación y su rentabilidad

En la época actual, la educación suele ser entendida como una industria que genera riqueza y como tal se la asume en un importante sector de la sociedad; aspectos como el desarrollo de habilidades y la necesidad de capacitación para que estas habilidades sean desarrolladas, obligan al sistema educativo de los países en vía de desarrollo, a pensar y probar la libre empresa y la competencia. Hacen aparición “instituciones educativas” de nivel básico y superior de dudosa reputación y calidad con la impronta del mercado y la economía, el fenómeno se asume a la manera de un sistema productivo, que presta servicios de postulación de “grados” y de títulos académicos de diferentes niveles y calidades, así como la capacitación técnica en oficios específicos para la población activa.

La perspectiva industrial de la educación y su “organización”, exige como es natural, la caracterización de unos elementos que la hagan productiva y sistémica; entre estos elementos es deseable identificar aquellos que suponen el ingreso o la información de entrada para la ejecución de la razón de ser del sistema, entre los cuales se encuentran, los medios y fines del proceso pedagógico; estudiantes, maestros, personas de administración, salarios, edificios, material didáctico.

Más y mejor educación, pero con los mismos recursos financieros

La consigna actual desde las directrices gubernamentales es conseguir mejorar los resultados en educación a nivel internacional, pero siempre bajo la idea de “austeridad” y reducción de gastos. En el caso colombiano durante los últimos años, la gestión administrativa del gobierno para todos del presidente Juan Manuel Santos (DNP, 2014) se comprometió en la creación de un millón de nuevos cupos para los estudiantes de más bajos recursos en el sector educativo oficial con estrategias y programas como “reorganización y estímulo a la cobertura”, “extensión de jornada” en el marco del plan de educación de calidad para todos (MEN, 2006), son la pretensión de permitirle a los niños y jóvenes contar con nuevas oportunidades de acceder al sistema educativo.

Resulta claro que un factor importante que estos proyectos han descuidado, es la verificación de acciones de inversión efectiva y adecuada del recurso económico en pago digno de las nóminas de docentes con salarios adecuados al nivel profesional, que promuevan el interés de nuevas generaciones de maestros egresados de escuelas tanto normales, como de bachillerato clásico, entre quienes de acuerdo con los estudios del ICFES, los intereses de cursar programas de formación profesional dirigidos a la docencia, en el caso colombiano, representan la minoría.

En términos generales y con la idea del compromiso académico de indagar de manera eficiente para versiones posteriores de documentos de reflexión en el campo de rediseño curricular; se podría afirmar que la reorganización en su acepción más amplia es, por una parte, buscar “poner orden en nuestra casa” y, por otra, llevar a las comunidades de manera deliberada a que “hagan más, con lo mismo”.

La perspectiva, para los propósitos de la economía de la educación exige apropiarse la mirada “eficientista” de conseguir que con las mismas herramientas asignadas al sistema escolar, a saber; docentes, directivos docentes, administrativos docentes, centros educativos; siempre que sean ubicados en donde exista realmente la necesidad, con esta perspectiva de eficiencia y de eficacia del proceso educativo (SACRISTÁN, 1988, 2012), se persigue en el imaginario de los gestores de la política, que no solo se mejore la oferta educativa, sino también que se aumente la relación

proporcional de estudiantes por cada maestro, que dentro de los indicadores de evaluación anunciados en líneas anteriores, constituye un factor importante de seguimiento a los procesos de gestión pedagógica.

La idea de lograr "*Hacer más con lo mismo*" en el caso colombiano ha hecho carrera entre los maestros, de una cierta precariedad en la entrega del deficiente recurso sostenido en valores que no se compadecen con las necesidades emergentes en la escuela, en la perspectiva que adoptan los gobiernos. Hacer más con el mismo recurso, se refiere a que, en valores absolutos, se pueda considerar que se establezcan más cupos para los estudiantes y especialmente que exista cobertura, se pasa de manera arbitraria a vincular más estudiantes por maestro; situación que promueve el hacinamiento en las aulas ampliamente reconocido y estudiado, como factores incidentes en las problemáticas de calidad y falta de resultados en lo que se espera del proceso educativo.

En suma, se puede aceptar en esta idea de recorrer los principales pasajes de una historia resumida de los procesos inherentes a la forma de comprender las relaciones entre economía y educación, que en la época de la incertidumbre actual, explicada lúcidamente por Jean François Lyotard, la sociedad y la cultura actuales, llevan a la humanidad inexorablemente a estar a la altura en la vivencia con el tiempo de las reformas estructurales (LYOTARD, 1987), ante los problemas de cultura, de historia, de tradiciones y del saber mínimo para ser competente en el mundo de la vida; con los que debe lidiar la educación y que la tarea de los intelectuales a decir de Antonio Gramsci (1967); ha de ser revertir las formas e ideas tradicionales en las que se pretende aportar a cerrar brechas y solucionar esta serie de problemáticas.

Para que la educación en los países Latinoamericanos y de manera particular en Colombia, deje de ser el mito y se constituya en hito, es preciso que se superen tanto los obstáculos epistemológicos que suponen ver a la educación como única responsable de la transmisión de saber, es preciso igualmente desmitificar la idea y el imaginario social de que el manejo de recursos y el dinero efectivo, serán las formas de mejorar la calidad del servicio y así, necesariamente posibilitar el diseño de mecanismos de participación social, sólo con trabajo formativo hacia el desarrollo de las competencias financieras (OCDE, 2014); con lo cual se espera aportar a que desde la educación, la región latinoamericana [deje] de ser junto con África, la más desigual del mundo (BBC DE LONDRES, 2016).

A manera de conclusión

Los datos que se consigue re-capitular de multiplicidad de fuentes tanto locales, como globales, muestran un panorama que aunque dispar en la forma de disponer el recurso económico para educación; se visualiza favorable en la proyección econométrica a la entrada de los años de verificación de cumplimiento de los objetivos del milenio; que si se logran adoptar a través de mecanismos pertinentes, habrán de permitir superar la sectorización de partido en las épocas de decisión política y determinación de gobiernos entre los países.

Aun así, frente a los indicadores internacionales de asignación, como otras regiones que adoptan la política de medición, entre los que se comparan a través del índice de la OCDE, que hoy claramente resulta, el parámetro de comparación, se evidencia como en promedio entre los países de la organización, se dedica un 5,2% del PIB para seguimiento de los sistemas de educativos (OCDE, 2014; UNESCO, NACIONES UNIDAS, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 2015), que si bien se acerca al valor sugerido de 6%; para los propósitos de aporte de evidencia, sigue siendo claro que no es de la suma asignada, sino de la forma eficiente de invertir en educación, que depende la mejora de la situación Latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. **Manual de Economía Política**. Méjico: Grijalbo, 1960.
- ADORNO, T. **Educación para la Emancipación**. Madrid: Morata, 1998.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **La Sociedad**. Lecciones de Sociología. Buenos Aires: Proteo, 1969.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialéctica do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- AGUERRONDO, I. La influencia del contexto en la efectividad de la escuela: consideraciones para el desarrollo profesional docente. En: VELOZ, H. V. (coord.). **Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. p. 61-96.
- APPLE, M. W. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? En: APPLE, M. W. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996. p. 222-241.
- BANCO MUNDIAL. Informe sobre el desarrollo mundial 2000-2001. **Lucha contra la pobreza**. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Capital Cultural y Comunicación Pedagógica. En: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La Reproducción**: Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular, 2001.
- BBC DE LONDRES. BBC Mundo. **america_latina_economia_desigualdad_ab**. Londres, 2016. Disponible en: www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160308. Acceso en: 9 de Mar. 2016.

- CARROLL, L. **Alicia en el país de las maravillas**. Buenos Aires: Atlántida, 1996.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la Educación**. Bogotá: MEN, 2006.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (DANE). **Información Estratégica: Indicadores Económicos**. Diciembre de 2017. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/index.php/indicadores-economicos>. Acceso en: 17 dic. 2017.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN (DNP). **Plan de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"**. Articulado y prensa DNP. Bogotá: Documentos Departamento Nacional de Planeación, 2014.
- DRUKER, P. **Las Naciones**. Méjico: Siglo XXI, 2000.
- DURKHEIM, E. **La educación, su naturaleza y su función**. Méjico: Colofón, 1994.
- DURYEA, S.; ROBLES, M. **Pulso Social de América Latina y el Caribe: Realidades y Perspectivas**. [s.l.]: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2016.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Latinoamericanos buscando lugar en este siglo**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. Por un País al alcance de los niños. En: Informe Conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. **Colombia: Al filo de la Oportunidad**. Bogotá: Magisterio, 1994.
- GRAMSCI, A. **La formación de los Intelectuales**. Méjico: Grijalbo S.A., 1967.
- HABERMAS, J. Otra vía para salir de la filosofía del sujeto - razón comunicativa por razón centrada en el sujeto. En: HABERMAS, J. **El discurso filosófico de la modernidad**. Sao Paulo: 2000. p. 411-453.
- HORKHEIMER, M. **Crítica de la razón instrumental**. Madrid: Trotta, 2002.
- JIMÉNEZ, J. P.; MORDUCHOWICZ, A.; ASTORGA, A. **Políticas de financiación que favorecen la cohesión social**. Santiago de Chile: CEPAL; UNESCO, 2009.
- LYOTARD, J. F. **La Condición posmoderna**. Buenos Aires: Cátedra, 1987.
- MÁRQUEZ JIMÉNEZ, A. El Financiamiento de la Educación en Méjico. Problemas y Alternativas. **Perfiles Educativos**, Méjico: IISUE-UNAM, v. 34, n. especial, p. 107-117, 2012.
- MARX, K. **El capital**. Méjico: Ediciones Mejicanos Unidos, 2006. Disponible en: <https://www.gandhi.com.mx/el-capital>. Acceso en: 17 dic. 2017.
- MAX-NEEF, M. **Desarrollo a Escala Humana**. Conceptos, Aplicaciones y algunas Reflexiones. Montevideo: Icaria Editorial, 1993.
- SANTIBÁÑEZ, L.; CAMPOS, M.; JARILLO, B. **Diez puntos para entender el gasto educativo en México**. México: México Evalúa, 2010.
- MONTERO, A. ¿Cuánto invierten en educación los países de América Latina y el Caribe? **Aika**, Barcelona, nov. 2016. Tendencias. Disponible en: <https://bit.ly/2CthxLE>. Acceso en: 17 dic. 2017.
- NEIRA, I.; GUISÁN, M. C. Modelos econométricos de capital humano y crecimiento económico: estimación del efecto inversión en países de la OCDE, Latinoamérica y Asia. **Documento de la serie Economic Development n. 62**, 2002. Disponible en: <http://www.usc.es/economet/aea.htm>. Acceso en: 17 dic. 2017.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **¿Qué saben los estudiantes y que pueden hacer con lo que saben?** [PISA 2009. Resultados]. Paris: OECD Publishing, 2009.

- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). **Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century**. [Pisa 2012 Results]. Paris: OECD Publishing, 2014.
- PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 361-588, 2011.
- PARSONS, T. **La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana**. Barcelona: Textos Fundamentales, 1980.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1988.
- PINDICK, R. S.; RUBINFELD, D. L. **Microeconomía**. Madrid: Prentice Hall Iberia, 1998.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos**. Nueva York: Lowe-Martin Group, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. **En Busca del Sentido de la Educación**. España: Morata, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. Lo que significa el currículo. En: SACRISTÁN, J. G. **El currículum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988. p. 2-21
- SEN, A. Invertir en la Infancia: Su papel en el Desarrollo. En: SEN, A. **Desarrollo como Libertad**. Madrid: Planeta, 2000.
- SMITH, A. **Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones**. Méjico: Fondo de cultura Económica, 2010 [1776].
- SCHULTZ, T. **Investing in people**. The economics of populations quality. Madrid: Ariel S.A., 1985.
- TERCER ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO (TERCE); ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA Y OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al Tercer**. París: UNESCO, 2016.
- TITELMAN, D. **Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe**. Washington, D.C.: Naciones Unidas, 2017.
- TORO, J. B. **Educación para la democracia**. 2005. Disponible en: <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>. Acceso en: 17 dic. 2017.
- UNESCO. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje**. Nueva York: Unesco, 1990.
- UNESCO. **Declaración de Incheon: "Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos"**. Incheon: Unesco, 2015.
- VILLALOBOS MONROY, G.; PEDROZA FLORES, R. Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. **Tiempo de educar**, Toluca, v. 10, n. 20, 2009.
- WEBER, M. **Economía y Sociedad: Esbozo de Economía Comprensiva**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- WEBER, M. **La política como vocación**. Madrid: Alianza, 2009.
- ZÚÑIGA, M. ¿Neutralidad Ideológica o Determinación Social en La Planeación Educativa? **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 3, 1979.