

**Rambla, X. (ed) (2012).**  
***La Educación para Todos en América Latina.***  
**Buenos Aires: Miño y Dávila.**

**Rambla, X.; Couceiro, M.; Villaseñor, K.:**  
**CONCLUSIONES: Algunas características particulares**  
**de la Educación para Todos en América Latina**

Cada uno de los capítulos de este libro tiene una consistencia propia expresada en sus mismos argumentos, y ha sido agrupado junto con otras contribuciones en uno de estos tres ejes temáticos: la agenda internacional, la política pluri-escalar de la educación, y la interacción entre la educación y las desigualdades. A partir de estas referencias, en estas conclusiones intentamos señalar las particularidades latinoamericanas del Programa de la Educación para Todos.

En América Latina las políticas educativas promovidas por la UNESCO, organismos regionales como la OEI y los gobiernos de varios países han estimulado una serie de propuestas innovadoras que pretenden enriquecer los objetivos de la Educación para Todos asociándolos con los objetivos de la educación inclusiva (EFA Global Monitoring Team, 2010). La inclusión consiste en dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a los grupos en situación de marginalidad desde la perspectiva de los derechos humanos. Las múltiples sinergias generadas entre estas medidas imprimen un cambio muy significativo en la institución y en el régimen institucional en que ésta se inscribe (véase el capítulo de Acedo y Operti). Durante años varios gobiernos han reflejado una cierta orientación inclusiva en la medida en que se han preocupado por la expansión escolar (p.ej. el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB, en Brasil), por los grupos desfavorecidos (p.ej. Programa Oportunidades, México), por las distintas facetas de la igualdad (p.ej. Plan Integral de Igualdad Educativa, Argentina), y por abrir la escuela secundaria a todo el mundo (p.ej. Programa Liceo para Todos, Chile). Sin embargo, esta voluntad política universalista y comprensiva ha alterado los consensos minimalistas asentados durante la década de los noventa. Si bien actualmente una nueva orientación se anuncia en varias reformas sustantivas y variaciones retóricas, aquellos principios neoliberales mantienen una inercia todavía poderosa (véase el capítulo de Serna).

Así las cosas, se entienden mucho mejor los Informes de Seguimiento regionales de la Educación para Todos y el uso de la educación en los Documentos Estratégicos de Lucha contra la Pobreza del Banco Mundial. Aunque la región puede alcanzar holgadamente los objetivos relacionados con la escolarización, una revisión exhaustiva de los informes detecta algunos claros relacionados con los ámbitos de la educación infantil y de la alfabetización (véase el capítulo de Ferrer). En la misma línea, a pesar de la creciente preocupación del Banco Mundial por ampliar su repertorio de

recomendaciones —anteriormente restringidas a la inversión en la enseñanza primaria—, sus planes operativos no han conseguido ir mucho más allá de ser unos paliativos muy débiles de las privaciones materiales (véase el capítulo de Tarabini y Jacovkis).

La sociedad civil relacionada con la educación es tan influyente en América Latina que una visión panorámica del continente introduce importantes matices en el debate mundial. De hecho, mientras que la discusión global se pregunta hasta qué punto la amplia participación de las Organizaciones No Gubernamentales ha relajado los compromisos del Estado con la Educación para Todos (Klees, 2008; Rose, 2009), en el subcontinente las asociaciones vinculadas con la Campaña Mundial por la Educación (CME) y algunas redes guiadas por los principios de la responsabilidad social corporativa de las grandes empresas han ejercido presión para que los gobiernos refuercen su aspiración de alcanzar unos objetivos de desarrollo educativo muy ambiciosos. Para documentar estos análisis sobre la interacción entre los gobiernos y las ONGs es imprescindible romper los supuestos metodológicos que identifican a cada sistema educativo con un estado-nación perfectamente delimitado de las otras esferas de la actividad social, que sólo prestan atención a los fenómenos endógenos de la educación, y que permanecen anclados en una concepción fija y concéntrica del territorio (véase Robertson y Dale). Una perspectiva diferente desvela el complejo juego político entablado entre los organismos internacionales, los gobiernos y las redes de la sociedad civil.

Aunque la sociedad civil actúe de distintas maneras, sus participantes coinciden en reivindicar una financiación suficiente que haga efectivo el derecho a la educación. En este sentido, salta a la vista que se han generalizado las orientaciones de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (red regional de la CME). En contraste con su variada casuística nacional, esta convergencia ideológica parece ser consecuencia del intercambio de ideas, experiencias y recursos (véase Verger y Novelli).

Resultan llamativas las coincidencias entre los debates mantenidos por la UNESCO y el Banco Mundial en el mundo, la OEI y el PREAL en América Latina, y la CONAE y la campaña Todos pela Educação en Brasil. Mientras que la UNESCO, la OEI y la CONAE pretenden articular unas políticas educativas de desarrollo internacional y de integración nacional, el Banco Mundial, el PREAL y la campaña Todos pela Educação prefieren hacer hincapié en la efectividad escolar y las asociaciones público-privadas. Los datos y documentos de estos actores políticos revelan que han tomado decisiones estratégicas para actuar en las escalas global, regional latinoamericana, federal

brasileña, e incluso provincial y municipal. En esta pugna han echado mano de sus distintas capacidades para encontrar financiación, impulsar acciones colectivas, utilizar el conocimiento especializado y lanzar mensajes a la opinión pública (véase Rambla).

En Argentina la interacción entre las escalas mundial, federal y provincial ha llevado a la “instalación” de una agenda definida desde fuera del país. Una retahíla de iniciativas muy parecidas, lanzadas en pocos años y superpuestas en varios puntos, ha terminado oscureciendo el vínculo de la Educación para Todos con el derecho a la educación. Además, este proceso político ha proporcionado nuevas herramientas a los gobiernos que han querido disimular ciertos retrocesos en un país donde los indicadores oficiales ya eran relativamente favorables en 1990, pero cuyas condiciones de vida han empeorado después de la crisis de 2001 (véase Feldfeber y Saforcada).

La última característica específica de la Educación para Todos en América Latina estriba en los obstáculos generados por las desigualdades sociales. En la medida en que el ensanchamiento de la agenda intenta afrontar este reto —entre otras razones porque la misma formación de una sociedad civil educativa ha puesto el tema en la agenda política—, la realidad latinoamericana configura un caso de estudio muy significativo para investigar hasta qué punto una gobernanza democrática y compleja es capaz de contrarrestar estas desigualdades (EFA Monitoring Report, 2009). La pirámide de edades y las políticas sociales también subrayan el interés de esta región mundial con respecto a los derechos de la infancia, porque el adelanto de la disminución de la fecundidad con respecto al envejecimiento demográfico podría favorecer el desarrollo educativo (CEPAL, 2008), pero la insuficiencia del sistema de transferencias a la infancia representa un lastre muy potente (CEPAL, 2010).

Los dilemas derivados de estas circunstancias repercuten en las garantías del derecho a la educación y en las oportunidades para que los jóvenes puedan terminar la educación obligatoria o fundamental. Por desgracia, aun cuando muchos indicadores generales registran tendencias positivas, es difícil concluir en estos momentos que la educación sea realmente asequible (por la escasa inversión en educación), accesible (por la persistencia de las discriminaciones), aceptable (por el uso de prácticas disciplinarias incompatibles con los derechos del niño) y adaptable (por la debilidad de muchas medidas inclusivas) (véase Naya y Dávila). En Brasil las disparidades regionales en los indicadores de abandono y progreso escolar, y la distorsión entre la edad de los estudiantes y el curso escolar en que están matriculados, desvelan muchas situaciones en que unas condiciones de vida indignas malogran la posibilidad de educar (véase Gallego, Mediavilla y

Pereira). De hecho, si estudian cursos muy inferiores a los que teóricamente les corresponderían, muchos jóvenes apenas disponen de margen de maniobra en las principales encrucijadas de las trayectorias sociales. El problema se reproduce dentro del mismo hogar —pues el retraso de los hermanos mayores arrastra a los menores— y en el mercado laboral —pues el trabajo informal es un factor destacado— (véase Pereira y Rambla). Así pues, las perspectivas de los derechos humanos y de las capacidades humanas, discutidas en profundidad en los distintos capítulos, ponen de manifiesto que las dimensiones económica, jurídica, laboral, familiar y educativa de la pobreza, entre otras, desencadenan procesos acumulativos que merman el potencial de la Educación para Todos en América Latina.

Las tres pinceladas que hemos apuntado en estas conclusiones no pueden terminar de ningún modo con un punto final. Al contrario, la constatación de estos denominadores comunes en el trabajo de los equipos participantes en este libro abre interrogantes para investigaciones futuras. Las limitaciones geográficas de nuestros estudios también ratifican su carácter incompleto. Esperamos que estas reflexiones finales aporten ideas a quienes continúen lidiando con estos y otros interrogantes sobre la educación latinoamericana, puesto que este esfuerzo colectivo contribuirá a nuestro conocimiento sobre la educación y seguramente aportará claves imprescindibles para garantizar el derecho a la educación para todas las personas.

## Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2008). El bono demográfico: una oportunidad para avanzar en materia de cobertura y progresión en educación secundaria (p. 143–169). Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). Economía generacional, sistemas de transferencias y desigualdad en América Latina. *Panorama Social de América Latina* (p. 177-203). Santiago de Chile: CEPAL.
- EFA Global Monitoring Report Team. (2009). *Education for All: Overcoming inequality: why governance matters*. Paris: UNESCO.
- EFA Global Monitoring Report Team. (2010). Regional overview: Latin America and the Caribbean. *Education for All: reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.
- Klees, S. (2008). NGOs, Civil Society, and Development: Is There a Third Way? *Current Issues in Comparative Education*, 10(1-2), 22–25.
- Rose, P. (2009). NGO provision of basic education: alternative or complementary service delivery to support access to the excluded? *Compare*, 39(2), 219–233.