

ENTRE EL QUE ÉS DESITJABLE I EL QUE ÉS POSSIBLE: L'EDUCACIÓ COM A ESTRATÈGIA PER ALLEUJAR LA POBRESA A L'AMÈRICA LLATINA

María Jesús Martínez Usarralde

1. INTRODUCCIÓ

Probablement no és difícil arribar a una posició d'ampli consens si definim com a nota més característica de l'educació en els últims anys l'imperatiu polític de la seva reforma. Els arguments adduïts per justificar les reformes són variats, però molt similars d'uns països als altres. La cada cop més gran interdependència econòmica i política ha portat a una clara internacionalització de les polítiques educatives que es dissenyen globalment i es desenvolupen localment. Sia l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), en el cas dels països desenvolupats, sia el Banc Mundial per als països en vies de desenvolupament, les polítiques educatives que es proposen tenen una similitud no gens sorprenent en allò essencial dels seus objectius per a la reforma (Spring, 1998; Samoff, 1999).

Com assenyala Papadopoulos, l'educació és presentada com «la porta d'accés per a la prosperitat econòmica futura, l'instrument elegit per combatre la desocupació, la força per a l'avenç científic i tecnològic, la *conditio sine qua non* per a la vitalitat cultural de les societats que incrementen el seu temps d'oci, la clau del progrés social i la igualtat, la salvaguarda per als valors democràtics, el passaport per a l'èxit individual» (Papadopoulos, 1995, p. 493). La multiplicitat d'objectius econòmics, socials o culturals no és novetat; sí que ho és, en canvi, la insistent demanda de reformes educatives lligades a la consecució d'aquests variats objectius, especialment, en el terreny econòmic (l'imperatiu econòmic). A l'Amèrica Llatina l'imperatiu polític de la reforma educativa es fa també patent al llarg dels anys noranta, i, en aquest sentit, les polítiques del neoliberalisme s'implanten en el context llatinoamericà i s'orienten a la des-

trucció d'«estructures col·lectives que puguin impedir la pura lògica de mercat» (Bourdieu, 1999). D'aquesta manera es configura una política educativa entre les premisses de la qual figuren l'erosió de l'estat o «el declivi de l'estat com el guardià dels interessos públics», la privatització i la descentralització dels sistemes educatius i l'èmfasi sobre l'educació primària en detriment de la resta de nivells educatius (Arnove, 1998; Puiggrós, 1999).

No obstant això, una característica destacada és que l'educació no és l'objecte en si mateix, *per se*, com a atenció sinó un instrument al servei d'altres polítiques sectorials. La instrumentació en les polítiques actives de lluita contra la desocupació propiciades per la OCDE n'és un excel·lent exemple (Lázaro i Martínez, 1999), com també ho és el creixent protagonisme que se li assigna en les estratègies de lluita contra la pobresa. Això és ben present a l'Amèrica Llatina amb l'impuls sobretot de la CEPAL (Comissió Econòmica per al Desenvolupament de l'Amèrica Llatina), però també del BID (Banc Interamericà de Desenvolupament) o de la mateixa UNESCO (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura).

Els últims anys assistim a una contínua sèrie de declaracions internacionals de lluita contra la pobresa: la Cimera Mundial per al Desenvolupament Social a Copenhaguen (1995); la Cimera del Mil·lenni a Nova York (2000), o, més recentment, a Monterrey (2002). A poc a poc, veiem que els successius compromisos per eradicar la pobresa en el nostre planeta i els problemes que hi són associats es posposen en el temps: 2000, 2005, i, ara, 2015. Aquesta última data és la marcada com a límit perquè es redueixi la pobresa extrema a la meitat, disminueixi la mortalitat infantil en dues terceres parts, i s'aconsegueixi l'accés definitiu a l'educació primària universal. En tots els pronunciaments citats, l'educació ha estat assenyalada com una eina de primer ordre en les estratègies globals per frenar l'avanç de la pobresa. Malgrat això, l'ajuda internacional al desenvolupament no para de reduir-se, fins al punt que entre 1990 i 2001 ha caigut un 20 %: mentre que la Unió Europea es compromet a arribar al 0,39 % (allunyat d'aquell ideal 0,7 %), els Estats Units aportaran el 0,15 % del seu PIB (producte interior brut) per a l'ajuda al desenvolupament.

De totes les àrees, l'Amèrica Llatina és una regió on persisteixen importants problemes de pobresa i on s'han fet indubtables esforços a favor de l'educació. D'aquests problemes i de la seva situació actual, voldríem parlar-ne ara. Repassarem, en quatre apartats, quin és el paper dels organismes internacionals en l'alleugeriment de la pobresa, en primer lloc, i quines han estat les línies directrius que han seguit les reformes que s'han emprès en matèria educativa a la regió fins a l'actualitat, en segon lloc. El tercer i quart apartats completament els anteriors, ja que serveixen d'elements de contrast entre el discurs

més institucional i la realitat manifesta. En tercer lloc, es radiografia el panorama actual, que incideix d'una manera insistent en com la pobresa mina les possibilitats de desenvolupament de les persones, i conclou amb quines són les directrius d'acció futures que es preveuen, mirant, així, d'integrar les aspiracions inicials amb la sensibilització davant la realitat educativa dels països llatinoamericans.

2. L'EDUCACIÓ COM A ESTRATÈGIA PER ALLEUJAR LA POBRESA: ACCIONS DELS ORGANISMES INTERNACIONALS

Encara que s'ha demostrat, a través de diversos estudis, que l'educació per si sola no condueix al desenvolupament, ja que aquest és un principi sens dubte molt més complex (World Bank, 1991), en qualsevol cas avui pot certificar-se la consolidació d'un mínim consens que recull l'estat de la qüestió en relació amb la influència evident i positiva de l'acció educativa sobre el desenvolupament econòmic de les nacions. És aquest l'escenari, precisament, des d'on cal que l'educació es valori com un dret fonamental per al desenvolupament social, polític i econòmic de les nacions, i, alhora, com un vector essencial per a la reducció de la pobresa. Així s'ha anat destacant a través de diferents accions educatives de la dècada dels anys noranta, des de la Convenció dels Drets del Nen (Assemblea General de les Nacions Unides, 1989) fins als recents seminaris i grups de treball que sorgeixen a partir del Fòrum de Dakar, l'abril de 2001, també sota els auspicis de les Nacions Unides (UNESCO, 2000, p. 73-89).

En línia amb aquesta revaloració recurrent del capital humà, i per tant, del paper que l'educació pot jugar no només en el creixement econòmic sinó en el desenvolupament humà integral, la majoria d'organismes internacionals aboquen els seus esforços en estratègies que prioritzen l'educació bàsica en detriment de l'educació superior, de la qual només se'n beneficia una part molt petita de la població. És la posició que, per exemple, sosté des de fa ja alguns anys el PNUD (Programa per al Desenvolupament de les Nacions Unides), alineat també amb l'orientació d'altres organismes internacionals. Tots ratifiquen «la seva convicció pel que fa a la funció essencial de l'educació en el desenvolupament continu de la persona i de les societats, no com un remei miraculós —“l'obre't Sèsam” d'un món que ha arribat a la realització de tots aquests ideals— sinó com una via, certament entre d'altres però més que d'altres, al servei d'un desenvolupament humà més harmoniós, més genuí, per fer retrocedir la pobresa, l'exclusió, les incomprendions, les opressions, les guerres, etc.» (Delors, 1996, p. 13).

D'acord amb aquestes premisses, són diverses les polítiques educatives adoptades des d'organismes internacionals per alleujar la pobresa. A continuació centrarem la nostra atenció sobre la CEPAL (Comissió Econòmica per a l'Amèrica Llatina i el Carib), el Banc Mundial i la UNESCO. Val a dir que la CEPAL analitza el concepte de *vulnerabilitat social*, que s'afegeix al de *pobresa* de manera consubstancial. La primera es defineix com a un fenomen social multidimensional que posa de manifest els sentiments de risc, inseguretat i indefensió provocats per la base material que els sustenta i és fruit alhora de la implantació d'una nova modalitat de desenvolupament que introdueix canvis de gran envergadura i que afligeixen la gran majoria de la població. D'aquesta manera, totes les dimensions queden afectades pels efectes d'aquesta vulnerabilitat, que s'estén de manera generalitzada a tots els estrats de població (CEPAL, 2000, p. 49), fins al punt que avui és possible considerarla com a distintiva de la societat del tercer mil·lenni, hereva del tot just acabat segle XX.

En la recerca de solucions per suavitzar els alts índexs de pobresa de l'Amèrica Llatina, la CEPAL per la seva banda es preocupa per relacionar la minoració de la pobresa amb estratègies que incideixin en la recerca d'una major equitat en els habitants de l'Amèrica Llatina. Per això promouen, des de la dècada dels anys vuitanta, una filosofia d'encuny cognitivista que camina cap a la transformació a través de la millora de les condicions d'accés al coneixement, com a *conditio sine qua non* per poder sortir de la pobresa, conjuntament amb mesures de tipus econòmic i social (CEPAL, 1990, 1992, 1994, 1999, 2000). En aquest sentit, i atès que l'equitat exigeix fer conviure la vocació igualitària amb l'atenció de la diferència, l'objectiu que s'ha de perseguir ha de conjugar equilibradament les dues aspiracions. Per aconseguir aquesta estratègia concertada, el primer que cal assegurar és la cobertura universal progressiva en el cicle escolar fins als nivells corresponents a l'educació secundària o mitjana, i reduir les variables que defineixen la qualitat en l'educació segons l'origen socioeconòmic. En segon lloc, cal emprendre adaptacions programàtiques per a grups específics, buscar la pertinença curricular en funció de les realitats territorials i assignar recursos especials a les zones de major vulnerabilitat social i precarietat econòmica. D'una manera o d'una altra «l'experiència ensenya que els programes més apropiats per a això són els de caràcter integral i multidimensional, de llarga durada, centrats a trencar els canals de reproducció intergeneracional de la pobresa a les llars estructuralment afectades per la pobresa, sense deixar de banda altres programes dedicats a fer front a problemes temporals, fruit de condicions econòmiques o naturals de caràcter transitori» (CEPAL, 2000, p. 6). El vector educatiu, d'aquesta manera, és present en les

polítiques d'aquest organisme, a fi de mirar d'aconseguir un desenvolupament més estable, dinàmic, integrador i sostenible. A propòsit de les demandes educatives concretes, la CEPAL advoca per una sèrie d'objectius, entre els quals destaquen: una educació que afavoreixi i consolidi els programes compensatoris i una política que fomenti la continuïtat educativa, que es considera una inversió viable i oportuna. Al que s'acaba de dir, cal afegir-hi una educació que no oblidï una tasca fins ara pendent: la millora qualitativa de la situació dels docents de la regió, sota el reconeixement que l'exigència en la formació docent repercuteix de manera decisiva i determinant sobre la qualitat educativa de les diferents regions.

Conscient dels canvis soferts en el context internacional i que, consegüentment, les estratègies que caldria aplicar haurien de ser unes altres, el Banc Mundial va llançar l'any 2000 una sòlida proposta per lluitar intrèpidament contra l'espectre de la pobresa. Aquest organisme reconeix que, bàsicament, «en un món en què la distribució del poder polític és desigual i amb freqüència s'assembla a la distribució del poder econòmic, la manera com funcionen les institucions estatals pot ser particularment desfavorable per a la població pobre» (Banc Mundial, 2001, p. 1).

És, així, des d'aquesta premissa que afecta tant les polítiques com els processos, que el Banc Mundial fomenta una visió de l'educació segons la qual aquesta contribueix a millorar la vida de les persones i a reduir la pobresa, ajuda la gent a ser més productiva i a guanyar més (perquè l'educació és una inversió, enforteix la seva destresa i les seves habilitats, capital humà), millora la salut i la nutrició, enriqueix les vides directament (el plaer del pensament intel·ligent i la sensació d'autonomia que concedeix), promou el desenvolupament social a través de l'enfortiment de la cohesió social, i dóna a més persones millors oportunitats. L'aspiració anterior es manifesta a través d'un pla d'implementació multidisciplinari que al seu torn s'articula mitjançant diferents accions, la majoria, en col·laboració amb altres organismes internacionals (World Bank, 1999). Des de l'àmbit educatiu, així, es contempla l'enfortiment d'una educació bàsica per a les nenes i per als països més pobres; la generació de programes d'intervencions primerenques (especialment en l'àmbit de l'educació per a la salut); l'obertura a noves fórmules d'educació, d'acord amb les realitats de l'Amèrica Llatina (l'educació a distància, l'aprenentatge obert i l'ús de les noves tecnologies), i la consolidació de reformes sistèmiques, que incideixin en aspectes com els estàndards, el currículum i la seva certificació, el govern i la descentralització de les escoles, així com la recerca de proveïdors i instàncies finançadores més enllà dels governs (World Bank, 1999; World Bank Group, 1999).

No obstant això, s'atribueix al Banc Mundial el biaix economicista que té sobre les polítiques sectorials que aplica (Bennell, 1996; Lauglo, 1996; Jones, 1998). Així, pel que fa a l'educació, «el Banc Mundial ha fet una identificació entre sistema educatiu i sistema i mercat [...] fent abstracció d'aspectes essencials propis de la realitat educativa [...]. Aquest procediment [...] esdevé reduccionisme quan l'anàlisi econòmica és considerada concloent i se n'extreuen no només conclusions sobre la problemàtica de conjunt del sistema educatiu [...] sinó que es fan propostes d'intervenció específica en els processos d'ensenyament-aprenentatge» (Coraggio i Torres, 1999, p. 45).

Per la seva banda, el model de desenvolupament humà i sostenible segons el qual es considera l'home com a fi, i mai com a mitjà, resulta àmpliament promogut des d'organismes internacionals com les Nacions Unides; i especialment la UNESCO ha conegut un notable activisme d'acord amb la noció de desenvolupament defensada i divulgada durant els últims deu anys, i que cristal·litza en dues grans fites en aquest sentit, la Conferència Internacional de Jomtien (1990) i el Fòrum de Dakar (2000).

A Jomtien es va defensar el lema de la prioritat de «satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge»; en aquest sentit es va transformar el principi d'«educació per a tots» en un objectiu polític de primer ordre a través de les cinc dimensions de Jomtien (desenvolupament de primera infància, accés universal a l'educació primària, millora de resultats d'aprenentatge, reducció de taxes d'analfabetisme i augment de coneixements i valors). A Dakar, per la seva banda, tenint en compte que l'activitat educativa no cessa en el lapse que hi ha entre totes dues, es percep, no obstant això, certa sensació de desconcert, cert cansament i fins i tot malestar i, finalment, un fatídic desencant, en no correspondre's les expectatives abocades amb els resultats obtinguts (Ferrer, 2001, p. 129). És en aquest context, marcat pel fracàs relatiu de les propostes i per la consegüent recerca d'alternatives més realistes, on es reconsideren aspectes com el paper dels organismes internacionals i es replantegen no tant les línies directrius de la política educativa, sinó el seu *modus operandi*, això és, les estratègies d'acció que s'han de dur a terme. Si bé els objectius (ara «aspiracions») es mostren més realistes i operatius, i tradueixen el nou lema, l'«adquisició de competències necessàries per a la vida activa», els organismes es comprometen èticament i també política, apel·lant de manera directa a la cooperació internacional (EFA, 2001; Little & Miller, 2000; Osttveit, 2000).

Dins d'aquesta lògica d'acció de la ja coneguda com a «etapa postDakar» el Comitè Regional Intergovernamental del Projecte Principal d'Educació a l'Amèrica Llatina i el Carib (PPE-PROMEDLAC VII) va adoptar una sèrie de principis i de recomanacions que van cristal·litzar en un document, la Declaració de

Cochabamba (UNESCO, 2001). D'un valor indubtable des del punt de vista expositiu i projectiu, la Declaració emergeix en un clima conformat per actituds realistes i resignades davant dels èxits reals assolits («declarem la nostra preocupació per no haver aconseguit la totalitat de les metes proposades pel Projecte Principal d'Educació»). Tot això no és obstacle, tanmateix, per trobar referències explícites en què es busquin conjuntament noves estratègies per continuar avançant sobre la realitat educativa de l'Amèrica Llatina, en aspectes com ara l'alfabetització d'adults, la gestió, la qualitat i l'eficiència de l'educació o la reformulació del paper que la pròpia UNESCO ha de tenir. Pel que fa als desafiaments més destacables plantejats com a conseqüència del seguiment realitzat a Dakar, s'erigeixen com a temes emergents l'abordatge dels quals esdevé urgent: la igualtat de gènere en l'educació bàsica; la importància de les idees i innovacions, on el coneixement esdevé una arma crucial per al creixement econòmic (per a la qual cosa es requerirà l'avenç estratègic en qüestions com ara l'ús de les noves tecnologies de la informació i comunicació, la consolidació de noves formes d'organització social o la incidència sobre el rol del capital humà i l'educació, entre d'altres); la qualitat de la docència en entorns formals, no formals i informals, en sintonia, així, amb les directrius assenyalades des d'altres organismes, i la consolidació de l'augment de les taxes d'alfabetització, en clara vinculació amb les polítiques d'equitat davant d'una realitat: les taxes de repetició i d'abandonament estan tancant les portes del desenvolupament de molts sectors.

Tot plegat té lloc, a més, en un context ben poc afalagador en què s'assenyala que «en els pròxims quinze anys l'educació de l'Amèrica Llatina i el Carib patirà els impactes negatius de l'estancament econòmic, la inestabilitat política i la decreixent capacitat dels governs per desenvolupar polítiques socials sustentables i de llarg termini [...] la globalització econòmica i cultural tindrà un impacte fortament negatiu a la regió, augmentant els ja considerablement alts nivells de desigualtat i marginació social» (UNESCO, 2001). En aquest escenari s'han d'entendre també les crítiques que, en aquest sentit, es formulen sobre els organismes internacionals; en particular a la UNESCO, quan se li atribueix que, mentre advoca per materialitzar programes regionals, i, per tant, necessàriament globals, en realitat els ministres d'educació llatinoamericans entenen que l'educació és un problema més nacional que regional, per la qual cosa cadascun dels països hauria de prioritzar els nivells educatius que requereixen més atenció. En definitiva, i en íntima connexió amb aquesta realitat, els paral·lelismes i superposicions que acaben presentant una bona part dels programes llatinoamericans vigents (EFA —Educació per a Tothom—, PPE, PREAL —Programa de Promoció de la Reforma Educativa a l'Amèrica Llatina—, Programa Interamericana d'Educació, etc.) constitueixen una altra mostra de la carència, a vegades, de co-

ordinació en les dinàmiques de treball que emergeixen de cada programa. Tot plegat redunda en un desori que cristal·litza en duplicació i dispersió d'esforços, excessiu culte a l'esdeveniment i al document, defensa ideològica d'uns valors en detriment d'altres; consolidació de guetos i profusió de mecanismes clientelars (Schneider, 1995, p. 73; Torres, 2001, p. 111; Dyer, 2001, p. 325).

De les polítiques empreses pels organismes internacionals citats es desprèn la importància que adquireix l'educació com a estratègia de canvi. Per això les reformes educatives que s'han anat empenent des de la dècada dels noranta a la regió constitueixen, en certa manera, una cristal·lització dels discursos analitzats en aquest apartat, com a continuació s'exposa.

3. BREU ANÀLISI DEL DISCURS DE LES REFORMES EDUCATIVES COM A ESTRATÈGIA DE CANVI

La prioritat concedida a l'educació en les estratègies de desenvolupament està relacionada amb el poder diagnòstic que l'educació comporta, en suposar que l'educació constitueix el millor factor de predicció d'oportunitats que es tindran a la vida (Bolí, Ramírez i Meyer, 1985; Reimers, 1999). Alhora, es té la convicció que l'educació és l'única variable que afecta simultàniament l'equitat social, la competitivitat econòmica i el desenvolupament ciutadà (Tedesco, 1998; Buchmann, 1999).

No obstant això, i potser com a contraposició a aquest pla més ideal, «si s'espera que l'educació ajudi els pobres a sortir de la pobresa, primer caldrà treure de la pobresa la mateixa educació» (Rivero, 2000, p. 132). Això tradueix una realitat, i és que l'educació a l'Amèrica Llatina continua sent, en molts sentits, una assignatura pendent, i que, com a lògica conseqüència d'això, és objecte de contínua atenció per part d'aquells que d'una manera o una altra estan compromesos amb la consecució d'una educació de qualitat, no renyida amb l'equitat. En un context concebut així, des de la dècada dels anys noranta han anat sorgint diferents reaccions i respostes que es constitueixen formalment en propostes de reformes educatives. Algunes incideixen sobre aspectes molt puntuals (reformes sobre el nivell primari o secundari d'educació, per exemple). Mentrestant, altres es caracteritzen pel fet de ser reformes integrals que incideixen sobre diferents aspectes de la política educativa de les regions, a fi de configurar escenaris més proclius al desenvolupament, i sempre sota l'aspiració que mitjançant l'educació es podrà alleujar en una bona part tant l'exclusió com el risc constant de reproducció social.

Si es repassa l'evolució d'aquestes reformes empreses sobre les polítiques

educatives de l'Amèrica Llatina, es distingeixen tres etapes, els trets de les quals són fàcilment identificables (Puelles i Torreblanca, 1995; Filmus, 1998; Reimers, 2000). Durant la primera etapa, que comença als anys seixanta, es tendeix a identificar la igualtat d'oportunitats amb l'expansió en l'accés. El marcat èmfasi quantitativista imperant pot interpretar-se, en efecte, tal com indica Molina (1999), com una reacció fruit de l'optimisme que en aquests moments domina en matèria econòmica, fins a arribar a configurar-se en una mena d'obsessió per la gestió i el finançament com a temes emergents i clau de les reformes educatives. La segona etapa, que va des de finals dels anys setanta fins als anys vuitanta, ve presidida per les polítiques de tall compensatori i l'inici de la retòrica de la discriminació positiva, i constitueix, amb això, la prova que la premissa de la qualitat s'erigeix com a prioritat indiscutible, davant l'avanç de les aspiracions merament quantitatives. En bona mesura són els cursos sostinguts des de la UNESCO, la CEPAL i altres organismes internacionals, com el Banc Mundial, els que promouen i alimenten aquesta visió qualitativa de l'educació. Finalment, la tercera etapa, de la qual ara som testimonis, persegueix l'aspiració d'assolir una acció contundent i rotunda que no és cap altra que la de caminar cap a una autèntica discriminació positiva. Alhora, es qüestionen aspectes que comencen a mostrar-se com a estructurals a la regió: la desigualtat evidenciada en els èxits acadèmics, a causa, al seu torn, de l'extrema heterogeneïtat que presenten els contextos d'aprenentatge; els resultats baixos des d'una òptica general; la variable focalitzada en el vector de gènere, o les penoses condicions laborals que pateix la plantilla de professorat de tots els nivells, per posar alguns dels exemples més significatius (UNESCO i OREALC, 2000; PREAL, 2001).

En aquest sentit, se certifica una variada tipologia de reformes educatives que respon d'alguna manera a l'extrema heterogeneïtat dels contextos en els quals es plantegen i desenvolupen. Com a conseqüència, no és estrany que es constati una considerable desigualtat educativa tant *entre* els sistemes educatius de l'Amèrica Llatina com *dins* d'aquests mateixos països (Schiefelbein i Tedesco, 1997). Malgrat la diversitat, les iniciatives de reforma es poden estructurar en tres grans grups, en funció de l'objectiu que es persegueixi amb la seva aplicació (Carnoy i Moura, 1997). Les reformes impulsades pel finançament, en primer lloc, estan constituïdes per reformes educatives que persegueixen una racionalització en la despesa educativa i estan destinades a reduir pressupostos del sector públic dels governs centrals per finançar i d'aquesta manera prioritzar l'educació i la formació en les regions. Les reformes impulsades per la competitivitat, per la seva banda, tenen com a finalitat organitzar el rendiment educacional i les habilitats laborals en formes noves i més productives. Les mires ara es

concentren a preparar un capital humà de qualitat però també competitiu, per i per a l'Amèrica Llatina. Finalment, les reformes impulsades per l'equitat representen les tendències en matèria de política educativa més actuals, i consisteixen en reformes que intenten incentivar la funció política de l'educació com a font de mobilitat i anivellament social.

Aquesta classificació evidencia les reformes que han tingut lloc des de la dècada dels anys seixanta fins ara, si bé es reconeix que cap d'aquests models es troba en estat pur (Hopenhayn i Ottone, 1999). Es tracta més aviat de l'exposició de models ideals corresponents a diferents nocions de *reforma* que presenten variacions i, fins i tot, combinacions en la seva vessant pràctica i real. Sobre aquesta tipologia, pensadors, educadors i experts en educació coincideixen a proposar una sèrie d'elements que estan formant part de les actuals reformes educatives que tenen lloc a l'Amèrica Llatina, i que per això s'alcen com a vies d'acció d'obligat abordatge, i a reflexionar-hi. Alguns dels elements que apareixen en els discursos formals de les reformes seran breument exposats a continuació.

En primer lloc, *la descentralització educativa* com a fórmula per a la gestió institucional, o convertir, com assenyala Aguerro (1998), la descentralització en una organització que aprengui contínuament. Davant l'estil centralitzat que mostraven moltes polítiques educatives en la dècada dels noranta, i després de quedar demostrada la seva disfuncionalitat, les actuals reformes aposten per sistemes descentralitzats en les estructures de gestió, administració i supervisió dels seus nivells educatius corresponents. Això últim fa repensar l'objectiu que trobem en segon lloc, *el paper de l'Estat*, les competències del qual s'estan reformulant, ja que alhora que s'avança en la reducció de les funcions clàssiques, sembla prevaler certa unanimitat sobre la concessió de les competències de l'Estat en matèria de planificació, a la qual se sumen funcions de compensació i avaluació (Tedesco, 1998, 2001) i de concertació i control (Cosse, 1999).

La situació del professorat constitueix el tercer objectiu, ja que l'èxit de les reformes educatives descansa, en bona mesura, en el fet de comptar amb un personal motivat, obert als canvis i promotor de climes de transformació. A l'Amèrica Llatina, emperò, la situació dels docents és massa lluny d'arribar a aquests ideals, ja que irrompen obstacles cada cop més adversos a les condicions actuals d'aquest col·lectiu, com són la pèrdua de protagonisme, el deteriorament dels salaris i ingressos, i la caiguda dels nivells de professionalització de què són objecte (Schiefelbein i Tedesco, 1997; Rivero, 1999, 2000; Gajardo, 1999; PREAL, 2001). Per això les reformes hauran de passar per atendre les plantilles a fi de millorar-ne el capital docent, invertir en la seva formació i enfortir polítiques

que mantinguin salaris dignes. Les reformes incideixen també en la generació de nivells d'exigència en l'exercici professional, de manera que una possible via de sortida consistiria en la creació d'un sistema coherent i estable d'incentius per al professorat (UNESCO, 1998; Torres, 1999).

Altres objectius es concentren sobre l'atenció preferent que mereix l'educació bàsica i el foment de l'educació primària, que es fan ressò també de les estratègies difoses des de la UNESCO, el Banc Mundial i altres organismes internacionals; l'ensenyament secundari i professional, l'estructura del qual també és en procés de reformulació i reconceptualització; l'adopció de noves orientacions sobre l'avaluació educativa, més sensible a la realitat educativa llatinoamericana, o l'èmfasi sobre la qualitat i l'orientació educatives, entre d'altres.

En síntesi, aquests aspectes no esgoten, ni de bon tros, el panorama de canvi i innovació que tradueix l'esperit de les reformes que s'han posat en marxa a l'Amèrica Llatina des de la dècada dels anys seixanta, i que al seu torn són un reflex de les preocupacions abocades des dels organismes internacionals que coadjuven a traçar les diferents línies d'acció de les polítiques educatives actuals. No obstant això, les publicacions més recents són especialment crítiques davant dels magres avenços en matèria educativa (Torres, 2001), i projecten unes orientacions més específiques i sensibles davant d'una realitat que, com comprovarem a continuació, es rabeja en les deficiències de diferent naturalesa que provoca la pobresa, i els efectes de la qual, lluny d'atenuar-se, mostren amb la cruïra de les xifres una situació que s'estén de manera imparable.

4. RADIOGRAFIANT LA SITUACIÓ ACTUAL: LA POBRESA COM A MAL ENDÈMIC I CONSEQÜÈNCIES SOBRE/PER A L'EDUCACIÓ

El balanç més recent de la situació econòmica que ha realitzat la CEPAL per als anys noranta, com a contrast de l'ominosa *dècada perduda* dels vuitanta, suposa una indubtable millora en aspectes clau de la situació econòmica, política i social. No obstant això, i si bé l'economia va mantenir un ritme de creixement mitjà del 3,2 %, davant del 2,4 % de taxa mitjana de creixement anual de l'economia mundial, aquest va ser un creixement inestable i, sobretot, insuficient, ja que no ha generat ocupació en la proporció esperada i es continua mantenint una alta dependència pel que fa als capitals externs (ECLAC, 2001).

Especialment preocupant és la persistència de la pobresa: més de vint milions de persones han anat adquirint aquest poc honorós estatus en l'última dècada. A això últim se li ha d'unir el fet que si bé els règims democràtics han anat substituïnt de mica en mica les dictadures en funcionament, no s'ha mitigat la

desigualtat sinó que, ben al contrari, aquesta ha augmentat en bastants països de la regió, alhora que la despesa social presenta nivells molt baixos¹ (ECLAC, 2001). En termes absoluts, el nombre de persones pobres al llarg dels noranta ha crescut a l'Amèrica Llatina: l'any 1999 prop del 43,8 % de la població estava en situació de pobresa. Països com ara l'Argentina, el Brasil i Colòmbia constaten repunts en la incidència de la pobresa, davant de Mèxic, El Salvador o Panamà, amb una certa reducció dels seus índexs. Una altra dada més: el 54 % de la pobresa és rural davant un 30 % de llars urbanes pobres. Les primeres estimacions sobre la situació actual no conviden, doncs, a adoptar actituds optimistes.

Des del punt de vista estrictament econòmic, l'any 2000 es trenca una incipient recuperació de les economies regionals com a conseqüència de la desaceleració de l'economia mundial, amb la qual cosa el creixement regional acaba sent del 0,5 %. El manteniment de l'actual crisi de les economies de tot el món influirà molt negativament en l'evolució de les economies de l'Amèrica Llatina i el Carib l'any 2002: la preocupant situació que afronta l'Argentina és un bon exemple dels problemes que alguns països de la regió poden tenir si no hi ha canvis positius en la situació econòmica mundial. En aquesta situació, lògicament, la despesa pública social en educació,² salut, seguretat social i habitatge se n'ha de ressentir. Alguns dels efectes més significatius són que s'aguditzen els processos d'exclusió social, creix la fragilitat institucional i s'incrementa la vulnerabilitat social derivada de la inseguretat de la gent a causa, entre d'altres raons, de la inestabilitat dels ingressos familiars i de la precarietat de l'ocupació. Tot això, al seu torn, condiciona, a més, la transmissió intergeneracional de les oportunitats educacionals i laborals de la població.

1. Si bé al llarg dels anys noranta la despesa social creix a la regió, del 10,4 % al 13,1 % del PIB, no hi ha veritables polítiques fiscals que permetin redistribuir els ingressos socialment. Els països que tenen una major despesa social són l'Argentina, el Brasil, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai. Els que en tenen una de menor: El Salvador, Guatemala, el Paraguai, el Perú i la República Dominicana.

2. La despesa mitjana en educació, en tant per cent i sobre el PIB, els anys 1990-1991, és d'un 2,9. Per països: l'Argentina, 3,3; el Brasil, 3,7; Xile, 2,6; Colòmbia, 3,2; Costa Rica, 3,8; Guatemala, 1,6; Hondures, 4,3; Mèxic, 2,6; Nicaragua, 5,0; Panamà, 4,7; el Paraguai, 1,2; el Perú, 1,3; la República Dominicana, 1,2; l'Uruguai, 2,5; Veneçuela, 3,5. Els anys 1998-1999 van registrar un 3,9. Per països: l'Argentina, 4,7; el Brasil, 3,9; Xile, 3,9; Colòmbia, 4,7; Costa Rica, 4,4; Guatemala, 2,3; Hondures, 4,1; Mèxic, 3,8; Nicaragua, 5,7; Panamà, 6,0; el Paraguai, 3,7; el Perú, 2,2; la República Dominicana, 2,8; l'Uruguai, 3,3; Veneçuela, 3,8. Les discrepàncies en les despeses públiques reforcen la desigualtat en concentrar-se desproporcionadament en l'educació superior, tal com indica la PREAL. D'aquesta manera, i malgrat la pobra cobertura i qualitat de l'educació primària i secundària, el gruix dels recursos es concentra en l'educació superior, cosa que discrimina de manera clara els més pobres, que mai no arribaran a la universitat (PREAL, 2001, p. 10).

A més, però, es consoliden les enormes desigualtats patents en la distribució de l'ingrés, cosa que certifica la falta d'equitat: la diferència mitjana d'ingressos entre els nivells més alts i els més baixos és de gairebé 20 punts. A través del coeficient de Gini es mostra com els països amb taxes més altes de desigualtat són el Brasil, Bolívia, Nicaragua, Guatemala, Colòmbia, el Paraguai, Xile, Panamà i Hondures, mentre que aquesta mateixa taxa és més moderada a l'Argentina, Mèxic, l'Equador, El Salvador, la República Dominicana i Veneçuela, i, finalment, l'Uruguai i Costa Rica són els països amb un menor índex de desigualtat. Com a conseqüència, des del punt de vista laboral, el fort creixement de la població activa als anys noranta i la debilitat del teixit productiu genera una desocupació creixent. Però a més es coneixen altres efectes: creix la precarietat en l'ocupació, alhora que es consolida la informalització creixent de l'ocupació sobretot en àrees urbanes.

Què s'esdevé amb l'educació en aquest escenari? La cobertura de l'educació s'ha ampliat de manera considerable, tal com apunta la PREAL (PREAL, 2001), encara que matisa que la majoria dels països no ha assolit el 100 % d'enrolament al nivell primari. La mitjana de 1980 a 1994, tant a les zones urbanes com a les rurals, mostra com s'ha incrementat en tres anys —de 6,5 a 10 a les primeres i de 3 a 6,5 a les segones— el temps d'escolarització dels fills pel que fa als seus pares. No obstant això, l'any 1994, el 47 % dels joves urbans i el 73 % dels que viuen en zones rurals encara no han aconseguit al mateix temps superar el nivell educatiu dels seus pares i assolir el capital educatiu bàsic estimat en dotze anys d'escolarització. Davant d'aquesta realitat s'imposa una xifra: segons la CEPAL, completar el cicle secundari i cursar un mínim de dotze anys d'estudis és bàsic a la regió per accedir al benestar, escapar de la pobresa i poder percebre uns ingressos salarials més elevats (CEPAL, 1997, p. 60 i 66).

La variable «origen social» continua sent determinant pel que fa a les oportunitats educatives rebudes, i és que una falta d'equitat en l'accés bloqueja un dels principals canals de mobilitat per als joves. Aquesta carència d'oportunitats és especialment dramàtica per a l'accés a l'educació secundària. Així, al Brasil, Colòmbia, Hondures, Mèxic, el Paraguai i Veneçuela, amb nivells relativament més baixos de cobertura de l'ensenyament mitjà, «només un de cada sis joves els pares dels quals tenen menys de sis anys d'educació aconsegueixen completar l'ensenyament mitjà. En canvi, tres de cada quatre joves els pares dels quals tenen més de dotze anys d'estudi assoleixen aquest nivell com a mínim» (CEPAL, 1997, p. 65). En països amb taxes de cobertura del nivell més elevades (l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai), davant del 29 % de mitjana del primer grup de països, un 51 % cursa dotze o més anys d'estudi. Per la seva banda, a les zones rurals, i durant els anys vuitanta i noranta, el comportament és

similar en el manteniment de la proporcionalitat de les desigualtats d'accés a l'educació vinculades al «clima educacional» de les famílies. La conclusió de la CEPAL és clara, en el sentit que «és inquietant que els esforços per ampliar la cobertura de l'educació a l'Amèrica Llatina no s'hagin traduït en els últims deu a quinze anys en una disminució de la distància que separa els joves dels diferents estrats socials» (CEPAL, 1997, p. 68).

L'educació dels pares i la capacitat econòmica de les llars continua sent determinant també en el nivell de primària. A mitjan anys noranta, a les zones urbanes del Brasil, Colòmbia, Costa Rica, Hondures, el Paraguai i Veneçuela el percentatge de joves que no cursaven més de vuit anys d'estudi fluctuava entre el 25 % i el 50 % i la major part provenien de llars en què els pares tampoc no havien superat aquest nivell educatiu. A l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai aquests percentatges fluctuen entre el 15 % i el 30 %. Per al mateix període i lapse temporal, entre 1980 i 1994, els estudis de la UNESCO, atenent als resultats dels aprenentatges, determinen una associació evident entre origen social i la possibilitat d'accés a una oferta educativa de qualitat (UNESCO, 1996). Per la seva banda el CEPAL (CEPAL, 1998) postil·la, pel que fa a les reformes educatives dels sistemes de la regió orientades a la millora de la qualitat que s'iniciïn als anys noranta, que, probablement, aconseguixin acostar la consecució educacional dels estudiants de la privada i la pública i incidir de manera indirecta en la reducció de les desigualtats educatives dels diferents grups socials. No obstant això, apunta al mateix temps que una part molt important de les desigualtats educacionals que es transmeten d'una generació a la següent encara radica en el nombre d'anys d'estudi que completen els joves de diferents estrats socials, independentment de la qualitat de l'educació que rebin. D'aquesta manera, les millores relatives a aquesta educació que es realitzin en les escoles podrien tenir escassos efectes si no s'acompanyen amb polítiques que allarguin la permanència dels joves d'estrats mitjans i baixos en el sistema escolar. A tots els països, un percentatge molt elevat d'aquests joves no roman a l'escola el nombre d'anys necessari per adquirir un capital educatiu adequat, que actualment correspon com a mínim a dotze anys d'estudi, com s'ha assenyalat abans. Davant d'aquesta situació ideal, tal com indica la PREAL, en diversos països una mica més d'una quarta part de la meitat dels nens que ingressen en el nivell primari de l'escola no arriben a assolir el cinquè grau (PREAL, 2001, p. 8). Alhora, el 10 % de la població més rica de vint-i-cinc anys té entre cinc i vuit anys més d'escolarització que el 30 % més pobre (situació que se certifica especialment a El Salvador, Mèxic i Panamà). Aquesta carència de base limita sens dubte les possibilitats d'aconseguir una ocupació que els asseguri benestar i ingressos suficients.

Correlacionant les dades anteriors amb les oportunitats d'ocupació i ingressos, «es registra a més una molt alta homogeneïtat en el vincle educació-ocupació-ingrés que determina l'estratificació socioeconòmica de la regió» (CEPAL, 1998, p. 78). Així, «segons el país, entre el 72 % i el 96 % de les famílies en situació de pobresa o indigència tenen pares amb menys de nou anys d'instrucció de mitjana» (CEPAL, 1998, p. 143).

Però d'aquesta situació de pobresa i vulnerabilitat social, tampoc no se n'escapa un altre dels col·lectius protagonistes en l'educació: els professors. Si bé la dimensió exacta d'aquesta situació es correlaciona de manera estreta amb la magnitud que la pobresa revesteix en cada país, de manera general per a la regió, la remuneració per hora que percep el professorat és entre un 25 % i un 50 % menor que la d'altres professionals i tècnics assalariats (CEPAL, 1998, p. 136), tal com pot deduir-se de les diferents avaluacions realitzades durant el període 1990-1997.

Un altre dels focus de preocupació i acció preferent consisteix en l'accés universal a l'educació primària. Si bé s'han incrementat els índexs de matrícula, la majoria dels països de la regió no ha assolit encara el 100 % de matrícula neta a primària. En aquest sentit, països com el Brasil, Colòmbia i Hondures no han aconseguit assolir aquesta aspiració ni a les zones urbanes ni a les rurals, mentre que l'Equador i el Paraguai han assolit aquesta meta però només en zones urbanes (CEPAL, 1998, p. 154). En efecte, aquesta premissa, per la qual tant s'està lluitant, presenta en la seva cristallització diferents claroscurs, ja que, si bé d'una banda en l'educació primària pot certificar-se una situació de millora per a les nenes, i la despesa social en els anys noranta es recupera pel que fa a la caiguda dels anys vuitanta, d'una altra, es consoliden els greus problemes d'accés per a les minories ètniques tant en l'educació com en escoles que responguin a les seves necessitats culturals, i, pel que fa a aquesta despesa social, durant la segona meitat dels noranta es redueix a la meitat el creixement de la primera meitat dels noranta, que va ser d'un 6,4 %.³

Situats en la perspectiva de l'any 1999-2000 persisteixen les desigualtats a què hem al·ludit, ja que «a les zones rurals, dos de cada cinc nens no completen

3. Òbviament, l'heterogeneïtat regional és alta, de manera que coexisteixen països amb una despesa alta i mitjana-alta, entre 550 \$ i 1.000 \$ i anuals *per capita* (l'Argentina, l'Uruguai, el Brasil, Xile, Panamà i Costa Rica), països amb una despesa mitjana de 300 \$ a 400 \$ *per capita* anuals (Colòmbia, Mèxic i Veneçuela), i, finalment, països amb una despesa baixa, entre 50 \$ i 175 \$ (el Perú, el Paraguai, El Salvador, Bolívia, la República Dominicana, Guatemala, Hondures i Nicaragua) (PSAL, 1998, p. 101). L'increment global del percentatge dirigit a l'educació està estretament relacionat amb el procés generalitzat de reformes educatives regionals orientades a incrementar qualitat i equitat, si bé les diferències regionals són evidents entre els països.

el cicle primari, mentre que a les urbanes un de cada sis menors interrompen els seus estudis abans d'acabar la primària o la completen amb almenys dos anys de retard, cosa que es tradueix la major part de les vegades en l'abandonament de l'ensenyament abans de completar dotze anys d'estudi» (CEPAL, 2000, p. 172). L'abandonament i el retard afecten a primària el 40 % dels nens que viuen en zones rurals. Sols a Xile, Hondures i Mèxic poden observar-se disminucions en les disparitats de les oportunitats educatives entre zones urbanes i rurals. Mentrestant, com a contrast, Colòmbia, El Salvador, i, una mica menys, el Brasil, són els països que presenten les disparitats més grans. I una última dada: només a Nicaragua, l'índex entre unes i altres zones excedeix el 50 %.

Als fenòmens d'abandonament i retard s'hi uneix el de repetició. En el 25 % de llars més pobres les taxes de repetició en el segon grau de primària, un 18 %, gairebé quintuplica el 4 % registrat entre els menors que pertanyen al 25 % de llars d'ingressos més alts. Aquestes disparitats es donen uniformement tant en països amb baixa taxa de matrícula en el nivell (el Brasil, El Salvador, Hondures, Nicaragua i la República Dominicana), com en països amb taxes més altes de matrícula (l'Argentina, Xile, Costa Rica, Panamà i l'Uruguai). Els fenòmens esmentats, a més, presenten divergències en funció del binomi urbà/rural: a les zones urbanes d'aquests països només el 7 % dels menors que viuen al 25 % de llars de més alts ingressos abandonen l'escola o van endarrerits al final de la primària. En el 25 % de llars més pobres aquest percentatge arriba al 26 %. És la derivació de les diferències inicials que s'agreugen al llarg del cicle, i que són molt evidents ja en el quart grau.

Els progressos en la cobertura i en la lluita contra la deserció són, doncs, insuficients, tal com es desprèn d'aquesta lectura, i estan en franc contrast amb les aspiracions dels organismes internacionals, i les diferències més acusades són en el nivell d'educació secundària. Mentre que en l'educació primària, encara que de manera incompleta, sí que s'han reduït una mica les diferències entre els diversos grups socials, a secundària al llarg dels anys noranta no es redueixen les diferències d'èxit entre els joves de distint origen socioeconòmic. Persisteix d'aquesta manera un mecanisme important en la reproducció de la pobresa i les desigualtats d'ingrés, car en aquest nivell encara són més acusades les diferències d'èxit en funció de l'origen social. La CEPAL estima que durant l'any 2000 a les zones urbanes gairebé la meitat dels joves de vint anys ja ha abandonat els seus estudis sense concloure el cicle o estan molt endarrerits, mentre que a les zones rurals gairebé tres de cada quatre joves estan en la mateixa situació (CEPAL, 2000, p. 174). Per això els desafiaments més immediats per a les polítiques regionals en el nivell de primària en zones urbanes són la incorporació i retenció dels nens dels estrats més pobres o provinents de famílies desestructurades, o que valoren de manera negativa l'edu-

ció. La lluita contra la deserció escolar pot ser complementada amb mesures alimentàries i/o de salut, la funció de les quals serà coadjuvant al benestar dels nens.

Finalment, les xifres que es van donar dels anys 2000 al 2001 no ofereixen dades especialment esperançadores pel que fa als anys anteriors, ja que les tendències apuntades no només no s'inverteixen, sinó que es consoliden. Pel que fa a la cobertura escolar, per exemple, set països es queden per sota del 90 %: Costa Rica, Colòmbia, El Salvador, Hondures, Veneçuela, Nicaragua i Guatemala. I només Cuba, l'Argentina, Xile, el Perú i Panamà tenen una matrícula neta a secundària superior al 50 % (PREAL, 2001, p. 7 i 29). En la majoria dels països de la regió només un terç o menys dels potencials estudiants de secundària estan efectivament matriculats.

Un apunt més relacionat amb el gènere i l'ètnicitat: pel que fa al primer factor, s'han aconseguit indubtables avenços, però és evident que subsisteixen patrons culturals de segregació en la interacció entre docents, docents i alumnes i entre els mateixos alumnes (Stromquist, 1995). Pel que fa al segon, a l'Amèrica Llatina, i si bé els grups racials i ètnics estan en situació de desavantatge fins al punt que se certifica que els adults indígenes del Perú, Guatemala, el Brasil i Bolívia tenen almenys tres anys d'educació menys que la resta d'habitants blancs del mateix país (PREAL, 2001, p. 10), es consoliden les polítiques que tendeixen a la sensibilització cap a les esmentades minories.

5. CONCLUSIONS. LA REALITAT EDUCATIVA LLATINOAMERICANA. DELS DISCURSOS INSTITUCIONALS A LES ESTRATÈGIES REALISTES: FUTURS FOCUS D'ACCIÓ

Davant la realitat exposada, val a dir que malgrat els esforços realitzats, l'actual anàlisi sobre les reformes educatives llatinoamericanes descriu uns resultats més que «magres» (Gajardo, 1999), o «limitats» (PREAL, 2001). Ben mirat, queda un llarg camí fins a aconseguir que el binomi qualitat-èquitat sigui una premissa com a mínim més que viable i s'instrumentalitzï com a l'element que contribueixi a fer les societats justes. Més encara en un context internacional marcat pel deute extern, que obstaculitza de manera patent els èxits i aspiracions educatius, ja que «es redueix la disponibilitat de finançament estranger per als sistemes educatius [...] a través del procés d'ajust que repercuteix en la reducció dels propis fons educatius» (Reimers, 1990).

Si a això s'afegeix la visió sobre la realitat educativa i social que viu en aquests moments la regió llatinoamericana, es comprèn que l'informe elaborat l'any 2001 per la Task Force on Education, Equity and Economic Competitiveness in

Latin America and the Caribbean (comissió independent no governamental composta per ciutadans distingits que centren la seva preocupació en la qualitat educativa) mostri una realitat que, tot i els esforços invertits des dels organismes internacionals a través dels programes dissenyats a aquest efecte, només s'asseguri progressos molt limitats, ja que «la qualitat queda baixa, la desigualtat queda alta, i poques escoles donen resultats a les comunitats i pares als quals serveixen» (PREAL, 2001, p. 6).

Com a conclusió, i davant el panorama certament clarobscur que ha estat reflectit en l'apartat anterior, l'informe fa una proposta en quatre àrees: en primer lloc, establir estàndards realistes per als sistemes educatius i mesurar els progressos fins a assolir-los; en segon lloc, concedir a les escoles i a les comunitats locals més control i responsabilitat sobre l'educació; en tercer lloc, enfortir la professió docent mitjançant increments salarials, reformes en la formació i compromís amb la comunitat per a la qual treballen, i en quart lloc, invertir partides financeres més grans per als estudiants dels nivells preprimari, primari i secundari. Es tracta de mesures que, en essència, i si bé coincideixen amb algunes directrius dels organismes internacionals, miren d'acostar-se a les locals, a fi de poder comptar amb una educació més involucrada i responsable amb la realitat del seu entorn social, polític i econòmic.

Aquestes projeccions coincideixen, bàsicament, amb les propostes derivades de l'avaluació dels plans de l'EFA a la regió llatinoamericana que cada país ha realitzat (EFA, 1993, 1996 i 2001), i que caminen cap a la prossecució de les aspiracions que s'han anat exposant, a manera de problemàtiques vigents, en l'apartat anterior, tal com es pot comprovar en la taula que s'ha confeccionat a aquest efecte.

Com a conclusió a partir dels continguts de la taula 1, però també de cadascun dels apartats anteriors, que mostren l'estat de la qüestió des del punt de vista discursiu i oficial, aquestes aspiracions persegueixen uns objectius més realistes i sensibles a la seva pròpia realitat socioeducativa. Només des d'aquesta perspectiva es reconeix com les polítiques educatives encaminades a combatre l'analfabetisme continuen sent, si s'ha de jutjar pels últims resultats dels informes d'Educació per a Tots presentats pels països, les més esteses, seguides de les polítiques de dignificació i professionalització del personal docent i les estratègies per assolir l'escolarització bàsica i combatre l'absentisme escolar. Tampoc no obliden els que semblaven els grans oblidats de les reformes educatives: les comunitats indígenes i rurals, així com les minories lingüístiques, objecte ara del disseny de polítiques preferents. El que acabem de dir corrobora, així, l'atenció i interès que les persones (nens i nenes, famílies, mestres, minories lingüístiques, indígenes, etc.) mereixen per continuar lluitant contra l'espectre de la pobresa d'una manera tant estratègica com efectiva.

TAULA 1
Orientacions i recomanacions per a les accions educatives en els plans EFA¹

	Botvia ²	L'Uruguay	Xile	El Perú	Colòmbia	Veneçuela	El Paraguai	Costa Rica	Cuba	L'Equador	El Salvador	Guatemala	Hondures	Mèxic	Panamà
Enfortiment d'estratègies d'escolarització bàsica (a temps complet, programes preescolars...) per combatre el retard, la repetició i l'absentisme	x	x	x	x				x	x						x
Disseny d'estratègies pertinents (augment de cobertura, etc.) en sectors de vulnerabilitat social	x							x			x				
Increment en pressupostos en educació	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Polítiques encaminades a la dignificació de la funció docent mitjançant la capaciació i la professionalització d'aquest col·lectiu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Consolidació de programes de formació professional i ocupacional per a la formació en competències i l'empleabilitat	x	x	x	x											
Ampliació i actualització de l'educació d'adults i intensificació de l'educació permanent per combatre l'analfabetisme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					x
Estratègies de descentralització i desconcentració en matèria de gestió educativa			x				x				x				
Polítiques educatives i socials actives per a la col·laboració amb les famílies								x							
Atenció preferent a les comunitats rurals i indígenes i a les minories lingüístiques				x			x	x	x				x	x	x

1. Aquest quadre ha estat elaborat per l'autora a partir de les dades ofertes pels diferents països segons els informes d'Educació per a Tots, informes accessibles electrònicament i que poden ser consultats a l'adreça <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/html>.
2. No es disposa d'informació en aquest apartat.

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I. *América Latina y el desafío del tercer milenio: Educación de mejor calidad con menores costos*. Santiago: PREAL, 1998.
- ARNOVE, R. «Neoliberal education policies in Latin America: arguments in favour and against». A: TORRES, C.A.; PUIGGRÓS, A. *Latin American education: Comparative perspectives*. Oxford: Westview Press, 1998.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001. Lucha contra la pobreza*. Washington: Banco Mundial, 2001.
- BENNELL, P. «Using and abusing rates of return: a critique of the World Bank's 1995 sector review». *International Journal Development*, núm. 16 (1996), p. 235-248.
- BOLI, J.; RAMÍREZ, F.; MEYER, J. «Explaining the origins and expansion of mass education». *Comparative Education Review*, núm. 29 (1985), p. 145-164.
- BOURDIEU, P. *The essence of neoliberalism* [en línea]. <<http://www.en.monde-diplomatique.fr/1998/12/>>
- *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. Nova York: The New Press, 1999.
- BUCHMANN, C. «Pobreza y desigualdad en África Subsahariana». *Perspectivas*, núm. 4 (1999), p. 13-36.
- CARNOY, M.; MOURA, C. de. *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Interamerican Development Bank, 1997.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Xile: CEPAL, 1990.
- *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1992.
- *La Cumbre Social: Una visión desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Xile: CEPAL, 1994.
- *Panorama social de América Latina 1996*. Santiago de Xile: CEPAL, 1997.
- *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1998.
- *Panorama social de América Latina 1998*. Santiago de Xile: Naciones Unidas, 1999.
- *Panorama social de América Latina 1999-2000*. Santiago de Xile: CEPAL, 2000.
- *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Xile: Naciones Unidas: CEPAL, 2000.
- CORAGGIO, J. L.; TORRES, R. M. *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- *Dakar Follow Up Bulletin Board*, núm. 19 (19 març 2001), p. 10.
- COSSE, G. *Las lógicas organizacionales en las reformas educativas latinoamericanas: Conflictos y tensiones*. Mimeo, 1999.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana: UNESCO, 1996.

- DESSUS, S. *Human capital and growth: The recovered role of education systems*. Washington: World Bank, 2001.
- DYER, C. «Nomads and education for all: education for development or domestication?». *Comparative Education*, núm. 37 (2001), p. 315-327.
- ECLAC. *Preliminary overview of the economies of Latin America and the Caribbean 2001*. Santiago de Xile: ECLAC, 2001.
- EDUCATION FOR ALL FORUM. *Status and Trends*. París: UNESCO, 1993.
- *Statements on education for all: World conferences 1992-1995*. París: UNESCO, 1996.
- *Evaluación de los países* [en línea]. 2001. <<http://www2.unesco.org/wef/countryreports.html>>
- FERRER, F. «La educación para todos: entre el mito y realidad, de Jomtien a Dakar». A: NAYA, L. M. [ed.]. *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Sant Sebastià: Erein: Fundación Santa María, 2001, p. 119-170.
- FILMUS, D. «El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas». A: FILMUS, D. [comp.]. *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Norma, 1998, p. 68-70.
- GAJARDO, M. *Reformas educativas de América Latina: Balance de una década*. Santiago de Xile: PREAL, 1999. [Documents núm. 15]
- HOPENHAYN, M.; OTTONE, E. *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL. *Global synthesis*. París: UNESCO, 2000.
- JONES, M. «On World Bank education financing policies and strategies for education». *World Bank Review. Comparative Education*, núm. 33 (1998), p. 117-129.
- LAUGLO, J. «Banking on education and the uses of research: A critique of World Bank priorities and strategies for education». *International Journal Development*, núm. 16 (1996), p. 221-233.
- LÁZARO, L. M.; MARTÍNEZ, M. J. *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. València: Universitat de València, 1999.
- LITTLE, A.; MILLER, E. *The International Consultative Forum on Education for All 1990-2000: An Evaluation: A Report to the Forum's Steering Committee* [en línea]. Març 2000. <<http://www2.UNESCO.org/wef/en-leadup/evaluation.shtml>>
- MOLINA, C. G. *Las reformas educativas en América Latina: ¿Hacia más equidad?* Washington, DC: BID, 1999.
- OSTVEIT, S. «Educación para todos. Diez años después de Jomtien». *Perspectivas*, núm. 30 (2000), p. 105-112.
- OTTONE, E. *Repensar la educación secundaria*. Santiago de Xile: UNESCO, 1996.

- PAPADOPOULOS, G. «Looking ahead: an educational policy agenda for the 21st century». *European Journal of Education*, núm. 30 (1995), p. 493-506.
- PRAWDA, J. «Educational Decentralization in Latin America: lessons learned». *International Journal of Educational Development*, núm. 13 (1993), p. 253-264.
- PREAL. *Lagging Behind: A report card on education in Latin America*. Santiago de Chile: PREAL, 2001.
- PUELLES, M. de; TORREBLANCA, J. I. «Educación, desarrollo y equidad social». *Revista Organización de Estados Iberoamericanos*, núm. 9 (1995), p. 65-189.
- PUIGGRÓS, A. *Neoliberalism & education in Latin America*. Boulder: Westview Press, 1999.
- REIMERS, F. *A new scenario for educational planning and management in Latin America*. París: UNESCO: IIEP, 1990.
- «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23 (2000), p. 26-39.
- RIVERO, J. «Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos». *Boletín OREALC*, núm. 48 (1999), p. 5-33.
- «Reforma y desigualdad educativa en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23 (2000), p. 103-133.
- SAMOFF, J. «Institutionalizing International Influence». A: ARNOVE, R.; TORRES, C. A. [ed.]. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 51-89.
- SCHIEFELBEIN, E.; TEDESCO, J. C. *Una nueva oportunidad: El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. 2a edición. Buenos Aires: Santillana, 1997. (Aula XXI)
- SCHNEIDER, B. *El escándalo y la vergüenza de la pobreza y el subdesarrollo: Informe al Club de Roma*. Madrid: Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores, 1995.
- SPRING, J. *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- STROMQUIST, N. P. [ed.] *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington: Organization of American States, 1995.
- TEDESCO, J. C. «Desafíos de las reformas educativas en América Latina». *Propuesta Educativa*, núm. 19 (1998), p. 54-71.
- «El nuevo capitalismo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 308 (2001), p. 102-106.
- TORRES, R. M. «Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?». *Boletín OREALC*, núm. 48 (1999), p. 38-53.
- *One decade of education for all: the challenge ahead*. París: UNESCO, 2000.
- «¿Parte de la solución o parte del problema?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 107 (2001), p. 107-112.
- UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

- *Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana: UNESCO, 1998.
- *World Education Report: the right of education: Towards education for all throughout life*. París: UNESCO, 2000.
- *Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina: Informe final (borrador)*. Cochabamba, Bolivia, 5-7 març de 2001.
- UNESCO; OREALC. *Regional report of the Americas: An assessment of the Education for All-Programme in the year 2000*. Santiago de Xile: Mimeo, 2000.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human development report 1991*. Nova York: Oxford University Press, 1991.
- WCEFA. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nova York: WCEFA, 1990.
- WORLD BANK. *World development report 1991: The challenge of development*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- *Education sector strategy*. Washington: World Bank, 1999.
- WORLD BANK GROUP. *Educational change in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank, 1999.