

## **EN BUSCA DE LA EQUIDAD: EL *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN* EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (1979-2000).**

### **LOOKING FOR EQUITY: THE *MAJOR PROJECT OF EDUCATION* IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (1979-2000).**

Miryam Carreño Rivero

#### **ABSTRACT**

In this article it is analyzed the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, driven by UNESCO. We study its evolution during the two decades of its existence within the political, economic and social context of Latin America. This project was aimed at overcoming the serious educational deficiencies that, by then, Latin America suffered. Its main objective was to achieve equality of opportunity. Therefore, it was proposed basic education for all. This idea reappears again at the World Conference on Education for All in Jomtien, 1990.

The work was carried out mainly through the study of documents arising from this project meetings in its twenty years of existence. These are contained in the Bulletin of the Major Project, its main disseminator.

**Keywords:** *Major Project, Latin America, basic education, universal education, poverty.*

#### **RESUMEN**

En este artículo se analiza el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, impulsado por la UNESCO. Se estudia su evolución durante las dos décadas de su existencia dentro del contexto político, económico y social de la región latinoamericana. Este Proyecto estuvo orientado a atender y superar las graves carencias educativas que, por entonces, padecía Latinoamérica. Su objetivo fundamental fue lograr la igualdad de oportunidades; por eso se propuso la educación básica para todos. Esta idea constituye una aportación muy importante del Proyecto Principal, aunque poco reconocida. La propuesta de educación básica para todos se suele adjudicar a la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, celebrada en Jomtien.

El trabajo se ha realizado, fundamentalmente, a partir del estudio de los documentos surgidos de las reuniones que este Proyecto convocó durante los veinte años de su vigencia. Estos están recogidos en el Boletín del Proyecto Principal, su órgano de difusión más importante.

**Palabras clave:** *Proyecto Principal, América Latina, educación básica, escolarización universal, pobreza.*

Fecha de recepción: 24 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2015.

## INTRODUCCIÓN

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPE) conformó un valioso y relevante esfuerzo encaminado al logro de la igualdad de oportunidades en esta Región. Comenzó su desarrollo en una época en la que hay que destacar la existencia de férreas dictaduras militares, caracterizada, además, como la zona del mundo con mayores desigualdades entre grupos sociales, con extensos sectores de población que vivían en la pobreza y la pobreza extrema. Los altos índices de analfabetismo, de abandono escolar, de repetición y la existencia de millones de niños en edad escolar sin escolarizar, delimitaban el perfil de la educación latinoamericana. A atender y superar estas graves carencias educativas y sociales, se orientó este esfuerzo con la mirada puesta en el largo plazo.

Liderado por la UNESCO, este Proyecto fundamentó sus reflexiones y propuestas en el discurso humanista propio de esa Institución, aunque a lo largo de las dos décadas de su existencia se aprecian matices que atienden a las diversas situaciones contextuales originadas en la evolución política, económica y social de la Región. Más allá de matices y diferencias hay algo que se mantuvo a lo largo de las dos décadas de existencia del Proyecto Principal: la intención de contribuir a la integración regional y a la democratización política con la idea de que la igualdad de oportunidades en educación era el medio para lograrlo. De ahí que se propusiera la educación básica para todos y que este objetivo fuese el fundamento del Proyecto Principal.

### 1. EN LOS INICIOS, 1979-1984.

Al finalizar la década de los años setenta del pasado siglo, se dio el primer paso hacia la consecución del Proyecto Principal. La denominada Declaración de Ciudad de México fue el punto de partida. Este documento fue consensuado en la Conferencia de Ministros de Educación de los países de la zona, reunida en la capital mexicana en diciembre de 1979. Fue éste el primer momento de un recorrido de dos décadas, orientado a poner en práctica los principios y estrategias necesarias para acabar con las graves desigualdades en educación.

El contexto latinoamericano que enmarca este acontecimiento explica no sólo el por qué de la citada Declaración, sino también el interés generalizado de los asistentes a la reunión de México por trasladar a la acción los principios de este texto. En el apartado introductorio del documento se dan pautas sobre el entorno que enmarcó aquella asamblea al reconocer que en la Región “existen graves carencias tales como la extrema pobreza de vastos sectores de la población en la mayoría de los países” (UNESCO/OREALC, 1979, p. 2).

Efectivamente, en aquel momento, en América Latina, se habían agudizado las tradicionales grandes diferencias entre clases sociales, entre ricos y pobres, como consecuencia del deterioro social producido, especialmente, por las dictaduras militares. Los gobiernos dictatoriales llegados al poder en las décadas de los años sesenta y setenta (Brasil, abril de 1964; Bolivia, agosto de 1971; Uruguay, junio de 1973; Chile, septiembre de 1973; Argentina, marzo de 1976), habían cambiado el panorama político y económico de muchas de las repúblicas suramericanas, aspecto que repercutió violentamente en la ciudadanía especialmente en los sectores más vulnerables. Este periodo estuvo caracterizado, en buena parte de la Región, por el deterioro y, en algunos casos, liquidación de las denominadas “democracias representativas”. Estas fueron suplantadas por dictaduras militares ejecutoras de una inusitada represión popular coordinada -Operación Cóndor-, que hizo enmudecer cualquier atisbo de reivindicación de justicia.

Esta situación política de represión, preparó el escenario en el que actuó un nuevo tipo de economía mediante la que se intentó convertir el sector privado en la base del crecimiento económico con la idea de que el mercado ejerciera la función reguladora y estimuladora de los procesos económicos, sin la intervención del Estado. Anticipada experiencia neoliberal que permitió crear, como señala S. Guerra Vilaboy, (2006, p. 284) “las condiciones indispensables a los monopolios transnacionales para un reordenamiento despiadado de las economías latinoamericanas en función de los requerimientos del sistema capitalista”.

Estos gobiernos dictatoriales se caracterizaron por el desprecio a los derechos humanos y a las libertades conseguidas en democracia, por derogar Constituciones, clausurar parlamentos e ilegalizar partidos políticos, organizaciones sindicales, estudiantiles, etc. Esta época oscura, de terror, muchas veces organizado por el propio Estado, contextualiza la reunión de México en cuyo texto se refleja la preocupación por esta devastación regional que había expulsado a la pobreza extrema y la marginación a millones de latinoamericanos.

En este contexto, la educación -siempre estrechamente vinculada a la política, a la economía, a las instituciones democráticas y a la voluntad política-, se vio seriamente menoscabada. El diagnóstico de la situación educativa del momento, está sintetizado en la introducción del texto de la Declaración de Ciudad de México. Allí se reconoce:

“[---] que subsisten graves carencias, tales como la extrema pobreza de vastos sectores de la población en la mayoría de los países, así como la persistencia de una baja escolarización en algunos; la presencia en la región de 45 millones de analfabetos sobre una población adulta de 159 millones; una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad; sistemas y contenidos de enseñanza muy a menudo inadecuados para la población para la cual se destinan; desajustes en la relación entre educación y trabajo; escasa articulación en el desarrollo económico, social y cultural y, en algunos casos, deficiente organización y administración de los sistemas educativos, caracterizados aún por una fuerte centralización en los aspectos normativos y funcionales.” (UNESCO/OREALC, 1979, p. 2).

Esta situación, según señala G. Rama, había producido una polarización cultural de manera que: “Tanto las distancias culturales existentes entre la población rural y la urbana como las que se verifican entre los semianalfabetos urbanos y los de la misma generación con estudios universitarios, adquieren en América Latina una dimensión extraordinaria”. (Rama, G., 1984, p. 119).

La aprobación en bloque de los principios de la Declaración corrobora, por un lado, la aceptación, la veracidad y la gravedad de las afirmaciones antes citadas que conforman el diagnóstico de la situación; por otro, la percepción de urgencia de las acciones a desarrollar, por parte de los representantes de las naciones convocadas, para poner fin a las excesivas desigualdades educativas de la Región. En este sentido, un asistente a aquel encuentro recuerda: “Como participante en la reunión, puedo decir que, a pesar de la gran heterogeneidad de sus componentes -un buen número de países soportaban todavía dictaduras militares- los acuerdos fueron unánimes”. (Soler Roca M., 1996, p. 95). Fue común, pues, el convencimiento de los asistentes de la necesidad de emprender acciones encaminadas a impulsar el progreso y mejora de la educación y que este asunto no podía estar sino entre las acciones educativas consideradas imperiosas.

Si bien la educación fue la causa determinante de esta reunión, también se tuvieron en cuenta sus vínculos con otros ámbitos de la vida en sociedad especialmente con la economía. Así, en la Declaración, se precisa qué se entiende por “nación desarrollada” y se explica que es

“aquella cuya población es informada, culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria”. A continuación, reafirmando esta idea, se dice que “ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación” y que “el desarrollo no puede medirse sólo por los bienes o recursos de los que dispone una comunidad sino, fundamentalmente, por la calidad de las personas que lo producen”. (UNESCO/OREALC, 1979, p. 2).

El concepto de “nación desarrollada” de la Declaración de México introduce un matiz humanista al concepto de desarrollo vigente entonces ya que se aleja del economicismo que caracterizó al denominado desarrollismo, teoría económica que predominó en América Latina a partir de la década de los años cincuenta. El desarrollismo, como señala Rama, da prioridad “al crecimiento económico como condición y causa del desarrollo general y, específicamente del social”, de ahí que considere la educación como “un subsector auxiliar de ese desarrollo económico y cuyo objeto principal es la preparación de insumos -en este caso los insumos humanos- necesarios para un determinado estilo de desarrollo” (Cit. por Nassif, 1984, p. 56). La idea de nación desarrollada que aparece en este documento, modifica, pues, el lugar que la educación debe ocupar en el proceso de desarrollo, supone el reconocimiento de su importancia y de su papel en la generación de un nuevo estilo de economía. Según la citada Declaración, la educación no es un factor secundario que acompaña al desarrollo ocupando un segundo plano, sino un elemento central sin el cual aquél no puede desplegarse ni prosperar. De ahí deriva que se plantee la urgencia de “intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social [...]” (UNESCO/OREALC, 1979, p. 3).

La idea expresada en el texto de México precisando lo que debe entenderse por un “auténtico desarrollo”, tiene claras similitudes con aquella que, una década después, se esbozaba en el Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en la que se introducía la dimensión humanista estableciendo un nuevo concepto de desarrollo<sup>1</sup>. Según este nuevo concepto “Los pueblos son la verdadera riqueza de las naciones y, por ende, el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que ellos tienen de vivir de acuerdo con sus valores”, de ahí que “desarrollo significa mucho más que crecimiento económico” (PNUD, 2001, p. 11). La apuesta por la centralidad de la educación en el texto de México, está orientada a lograr “una sociedad más justa y equilibrada” porque -se dice- “la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino”. Por eso, se afirma que “es el ser y no el tener” -en clara alusión al informe de la UNESCO de 1972, Aprender a ser - lo que debería ejercer primacía en la concepción y orientación de las políticas globales del desarrollo de los países (UNESCO/OREALC, 1979, p. 2-3). Este discurso humanista, alude a la primacía de los valores éticos y a la dignidad de la vida humana, aspectos imprescindibles para enfrentarse a un mundo cada vez más conflictivo y violento. Se apuesta, también, por la educación permanente; por la relación entre educación escolar y extraescolar; por la articulación entre educación y trabajo; por la importancia del conocimiento de lo nacional, de los países vecinos y de lo regional sin olvidar la dimensión universal del saber. Para el cumplimiento de estas aspiraciones se necesita un nuevo orden económico internacional, por el que también se apuesta, para que los países de la región puedan lograr mejores niveles de desarrollo.

---

1 El índice de desarrollo humano (IDH) introducido por el PNUD contempla al menos tres elementos básicos: 1) La longevidad como expresión de una atención adecuada de la salud y la nutrición. 2) El conocimiento, como consecuencia de una adecuada educación primaria, secundaria y terciaria y, en el futuro, de la ciencia y la tecnología. 3) El PIB per cápita pero incluyendo en el análisis, la distribución de éste entre la población.

Seguidamente a la exposición de los problemas comunes de la Región, el discurso se orienta a plantear aquello que los Estados Miembros deberían realizar para solventar las cuestiones señaladas. Entre las metas planteadas pueden destacarse las que siguen:

- “Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999 [...]”;
- Adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos;
- Dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas [...]”;
- Empezar las reformas necesarias para que la educación responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de cada pueblo [...] y estrechar la vinculación de los sistemas educativos con el mundo del trabajo;
- [...] realizar un esfuerzo especial para que se alcance, a corto plazo, la transformación de los currículos en consonancia con las necesidades de los grupos menos favorecidos [...]”;
- Adoptar medidas eficaces para la renovación de los sistemas de formación del profesorado [...]”;
- Promover económica y socialmente a los docentes [...]”;
- Concebir el crecimiento económico dentro de un amplio contexto de desarrollo social, vinculando la planificación de la educación con la planificación económica, social y global de cada país [...]” (UNESCO/OREALC, 1979, p. 4).

La lectura de estas metas permite compartir la afirmación de que la Declaración de México contenía “el germen de, prácticamente, todas las agendas educativas de la región durante los años 80 y 90, así como de la Declaración de Jomtiem sobre Educación para Todos, en 1990” (UNESCO/OREALC, 2000, p. 10).

Ninguno de los propósitos planteados podría llevarse a cabo con los presupuestos que, en general, dedicaba a educación la América Latina de entonces. De ahí que, entre las recomendaciones, se estimule a los países a aumentar las partidas de educación “hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa con el objeto de superar el rezago existente” y -vinculando nuevamente educación y desarrollo- “permitir que la educación contribuya plenamente al desarrollo y se convierta en su motor” (UNESCO/OREALC, 1979, p. 4). El plazo para cumplir las metas se fijó en 20 años. Los participantes, señala Soler (1996, p. 95), “estábamos convencidos de la necesidad y urgencia de un esfuerzo concertado para instaurar definitivamente la igualdad educacional; las metas fijadas a 20 años plazo nos parecían, además, razonablemente alcanzables”.

Finalmente la Conferencia hace un llamamiento a los Estados Miembros para que se propongan como tarea fundamental e impostergable en las próximas décadas: luchar contra la extrema pobreza, generalizar una educación primaria o básica para todos los niños en edad escolar, erradicar el analfabetismo, intensificar gradual y profundamente los programas de educación integral a los niños en edad preescolar que viven en condiciones sociales desfavorables. Llama, también, a los que participan en las tareas educativas y a los organismos internacionales y regionales a estimular el cumplimiento de las recomendaciones surgidas de esta Conferencia de ministros. Finalmente, pide a la UNESCO que “siga prestando su colaboración más decidida a favor del pronto establecimiento de un nuevo orden económico internacional” y “tome la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales de esta Declaración [...]”. (UNESCO/OREALC, 1979, 5). En atención a esta solicitud, la 21a. Conferencia General de la UNESCO (Belgrado,

septiembre-octubre 1980), aprobó la Resolución 1/07 mediante la cual dicha Conferencia General definió el marco general y las características del Proyecto Principal.

### **1.1. LA RECOMENDACIÓN DE QUITO, 1981.**

En el ámbito de la Resolución citada antes, en abril de 1981 se realizó en Quito una reunión regional intergubernamental destinada a establecer los objetivos, las estrategias y las modalidades de Acción del Proyecto Principal. De esta reunión surgió la denominada Recomendación de Quito que reafirma los principios de la Declaración de México y a partir de ellos elabora unos “objetivos específicos globales para el Proyecto Principal”; pide a los Estados Miembros “que los hagan suyos, con carácter prioritario incorporándolos a su política educativa”. Dichos objetivos, producto del esfuerzo de reflexión interdisciplinaria, son los siguientes:

- a) Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años antes de 1999;
- b) Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos;
- c) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias”. (UNESCO/OREALC, 1981, p. 4)

Para el cumplimiento de estos objetivos se propuso un conjunto de estrategias -ya contenidas en el texto de México con el carácter de principios- entre las que pueden citarse las que siguen:

- El incremento de los presupuestos de educación al 7% u 8% del PIB.
- La renovación de los sistemas de formación docente.
- La vinculación de la educación con el trabajo productivo.
- La promoción de una pedagogía de la creatividad.
- La promoción de programas de educación preescolar y de programas complementarios de salud y nutrición.
- El aprovechamiento de los medios de comunicación social con fines educativos.
- Iniciar programas específicos que permitan atender los problemas de desnutrición de los niños y mujeres gestantes en áreas marginadas.
- La promoción de programas de educación preescolar como instrumento esencial de igualdad de oportunidades (Ibidem, p. 4-5).

También se propuso asegurar a las mujeres oportunidades de estudio y de trabajo, adaptar la educación a las necesidades de los grupos étnicos y de los grupos marginados y garantizar el acceso a la educación de la población rural, de la población de las zonas urbano-marginales, de los indígenas segregados, los inmigrantes y los discapacitados.

En las discusiones, en las exposiciones y en el texto final de la Reunión de Quito también se señala la importancia de la educación que “se sitúa en el centro de la relación entre la persona y la sociedad, entre el derecho del hombre y el deber del Estado, entre el derecho del hombre y sus relaciones sociales” y que “en la actual coyuntura histórica es un compromiso que promueve los derechos humanos [...]” (Ibidem, 2). Esta mención a los derechos humanos en aquel contexto histórico en que las dictaduras afectaban vastas zonas latinoamericanas y el atropello a los derechos fundamentales era una realidad, demuestra una especial preocupación de los reunidos por la democratización de los países oprimidos, por la superación de la pobreza agravada, en una región ya exangüe, por la introducción de políticas neoliberales en economía. En esta Declaración se hace hincapié en la necesidad de fortalecer valores como la solidaridad, la convivencia pacífica, la comprensión entre los pueblos y

“asegurar la eliminación de las causas determinantes de la violencia”. (Ibidem, 4) Posteriormente se realizaron otras reuniones en las que se estableció el diseño con el que funcionaría el Proyecto Principal; se creó el Comité Regional Intergubernamental de este Proyecto que celebró reuniones cada dos años con el objetivo de analizar los resultados y ver la marcha de las realizaciones, es decir, los avances y las cuestiones pendientes de las acciones realizadas en los periodos entre reuniones.

## **1.2. PRIMERA REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL: CIUDAD DE MÉXICO, 1984.**

En esta primera Reunión (PROMEDLAC I)<sup>2</sup> se aprobó el Plan Regional de Acción del PPE, un instrumento de cooperación entre las naciones implicadas y herramienta de planificación. La cooperación tomaría la forma de redes que se encargarían de los temas referentes a cada uno de los objetivos. Posteriormente se realizó un balance de lo actuado hasta el momento en el que se valoraron los esfuerzos realizados señalando, también, los rezagos como el referente al analfabetismo. Se comprobó que no había podido reducirse de manera significativa el número absoluto de analfabetos por lo que, de no mediar acciones más radicales, no se podría llegar a la meta planteada para el año 2000. Por otra parte, siguen siendo elevadas las tasas de repetición y de abandono prematuro y la escolarización avanzaba muy lentamente; estas cuestiones se perciben como resultantes de la situación social en que viven grandes segmentos de la población (UNESCO/OREALC, 1985, p. 5-11). En este sentido, el documento alude a la grave crisis económico-financiera que vive la región y que conforma un contexto desfavorable para el cumplimiento de los objetivos del PPE. Se hace un llamamiento a la UNESCO para que continúe con su apoyo así como a organizaciones regionales y, especialmente, a las internacionales ya que “las difíciles circunstancias financieras que afectan a la mayor parte de los países de la región confieren a la cooperación internacional, en sus diferentes modalidades y niveles, una urgencia e importancia aun mayores” (Ibidem, p. 32). Se realizan recomendaciones en la línea de las ya propuestas en Quito y en México, recogidas en el Boletín n° 6 del PPE. Entre ellas pueden destacarse: la coordinación con proyectos locales de desarrollo, la vinculación de los procesos educativos con el fomento de la salud y la nutrición en la educación preescolar y básica y con los sectores productivos y laborales en la educación de jóvenes y adultos; se hace una referencia explícita al tema de la calidad y se pone de relieve la necesidad de dar importancia a los programas que promueven y respetan la diversidad cultural.

## **2. SEGUNDA ETAPA: EN LA “DÉCADA PERDIDA”, 1987-1991.**

En la década de los años ochenta -denominada por algunos economistas “década perdida” América Latina padeció la crisis más profunda y prolongada desde el crack de 1929. (Guerra Vilavoy, 2006, p. 292). El deterioro de la economía se hizo sentir con fuerza en la mayor parte de la población, especialmente en las clases bajas y medias. Algunas cifras muestran el alarmante retroceso: en 1980 el 41% de los latinoamericanos vivía en la pobreza, es decir, 136 millones de personas y en 1986 esta cifra se elevó al 43%, o sea, a 170 millones; el PIB per cápita de la región descendió el 8,1% de media; en algunos países el declive fue mucho más acentuado, por ejemplo, el 28% en Perú, el 20% en Argentina y el 17% en Venezuela (Ibidem). Además, se agudizó el problema de la deuda externa cuya evolución muestra el

---

2 Estas siglas significan *Projet Majeur dans le Domaine de L'Éducation en Amérique Latine et les Caribes*

dramático recorrido de la economía latinoamericana: en 1965 la deuda era de 13. 187 millones de dólares y diez años más tarde, se elevó a 68.000 millones, cifras que expresan el fracaso de las políticas desarrollistas seguidas desde la década de los años cincuenta. En los años setenta la deuda se incrementó a cuenta de los préstamos destinados a los denominados “programas de estabilización” dedicados a solventar el encarecimiento del petróleo, los excesos del gasto de las dictaduras militares y las políticas neoliberales que aplicaron los asesores de las dictaduras, a lo que se sumó el pago de intereses de la deuda. Como consecuencia del pago de los intereses, la deuda latinoamericana creció desorbitadamente y entre 1975 y 1984 su volumen total se multiplicó por seis y superó los 360.000 millones de dólares. En 1989 ascendió a 410.000 millones”. (Vázquez y Martínez Díaz, 1990, p. 198-199).

Esta situación, ya muy difícil, se agravó como consecuencia de la caída del precio internacional de las materias primas, del exceso de los gastos realizados por los gobiernos militares, de la ruina del empresariado nacional producida por las políticas neoliberales. Para detener el crecimiento de la deuda, la banca internacional puso duras condiciones que llevaron a los gobiernos a utilizar los saldos de sus balanzas para atender los plazos de la deuda; de ahí que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), haya dicho que en la década de los ochenta los países latinoamericanos se convirtieron en exportadores de capital hacia las naciones desarrolladas.

## **2.1. LA DECLARACIÓN DE BOGOTÁ, 1987.**

En este contexto se celebró, en marzo de 1987, la segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental (PROMEDLAC II), en Bogotá. En el texto que recoge las deliberaciones, el balance y las recomendaciones se observa que éstas estuvieron marcadas por la presencia de la crisis que pesaba sobre la Región a la que se aludió en el apartado anterior. En relación a los objetivos propuestos en la Declaración de México y ratificados en la de Quito, se señala que un 13% de la población en edad escolar no está siendo atendida; señalan, también, los altos índices de repetición y abandono que, lejos de disminuir, se perpetúan. En lo que respecta a la alfabetización, la situación no es mejor ya que se afirma que “si no se adoptan medidas drásticas para reducir el número absoluto de analfabetos, se llegará al año 2000 con un 10% de la población joven y adulta que no sabrá leer y escribir” (UNESCO/OREALC, 1987, p. 5). Ante esta situación, el Comité declara ser “consciente de los límites impuestos por las dificultades económicas que afrontan los países de la Región”, pero estima que “los objetivos del Proyecto Principal constituyen prioridades que no debieran ser afectadas por las actuales restricciones financieras.” (Ibidem,7). Se considera, en continuidad con la Declaración de Quito, que ante las dificultades económicas, las acciones propiamente educativas deben articularse “de modo sistemático y explícito con las que se realicen en los ámbitos de la nutrición, la salud, la vivienda y el empleo apoyadas por una educación familiar”. (Ibidem). Una clara alusión, a mi juicio, a la necesidad de ocuparse de factores contextuales, extrapedagógicos, para lograr los objetivos propiamente pedagógicos. Sin embargo, estos aspectos negativos que ha causado la crisis sobre los sistemas educativos, coexisten con una creciente democratización política. Un pequeño espacio de optimismo desde el que la Conferencia impulsa a continuar trabajando en pos del motivo fundamental que dio origen al Proyecto Principal -el logro del principio de igualdad de oportunidades-, a pesar del explícito reconocimiento de la dificultad de alcanzar los objetivos en el año 2000. Finalmente, se reconoce la importancia de la cooperación internacional señalando la aportación de la UNESCO, de otros organismos internacionales y regionales y de algunos países haciendo una referencia especial a España, país que “ha venido prestando un apoyo financiero importante a las actividades regionales” (Ibidem, p. 15).

Esta segunda reunión del Comité Regional Intergubernamental, coincidió con la sexta Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe organizada por la UNESCO y la CEPAL. En este encuentro ministerial se hizo un riguroso análisis socioeconómico del periodo 1950-1980; se examinó el costo social de la crisis económica señalando como signos más importantes el desmedido crecimiento de la deuda externa y el endurecimiento de las condiciones de pago que, se afirma, “en algunos países llegó a poner en peligro la propia estabilidad de las instituciones democráticas [...]” (Ibidem, p. 19).

En el documento final -Declaración de Bogotá- al examinar la situación del momento en relación con los objetivos fijados en la Declaración de México, no hay demasiado lugar para el optimismo. “Los propósitos planteados para el año 2000 -se dice- serán difíciles de alcanzar mientras se mantengan las tendencias vigentes en los primeros años de la década de los ochenta, en particular la proporción del gasto público en educación, cuya magnitud no ha podido superar el 4% del Producto Nacional Bruto” (Ibidem). Asimismo, en este documento se reconoció la persistencia de un alto índice de analfabetismo y la existencia de un 13% de niños en edad escolar que no están asistiendo a la escuela. Finalmente, el texto ratifica los objetivos de la Declaración de México, convoca a la lucha contra la pobreza, destaca la necesidad de impulsar la incorporación de la mujer a todos los procesos educativos, enfatiza la necesidad de una distribución igualitaria de los conocimientos científicos y plantea la necesidad de “redefinir la enseñanza de las ciencias en términos de su aplicación a la defensa del medioambiente y la protección del equilibrio ecológico”. Además, insiste en “el papel fundamental que debe desempeñar la educación en la formación de los valores, la libertad, los derechos humanos, la paz y la identidad cultural”. (Ibidem, p. 20-21).

## **2.2. LA DECLARACIÓN DE GUATEMALA, 1989.**

La tercera reunión del Comité Regional Intergubernamental (PROMEDLAC III) se celebró en Guatemala en 1989, por lo tanto, en el contexto ya descrito de la “década perdida”. Las consecuencias políticas y sociales de la crisis económica estuvieron presentes en las intervenciones de muchos de los ministros asistentes. Por ejemplo, cuando se advierte “que las graves circunstancias socioeconómicas por las que atraviesa la Región donde sobresalen la crisis de la deuda externa y, un sistema desigual de intercambios comerciales y un empobrecimiento generalizado de los países [...]” puede llevar a comprometer de manera irreversible “los objetivos y metas del Proyecto Principal hasta el año 2000” (UNESCO/OREALC, 1989, p. 9). En algunas intervenciones se lamenta que las situaciones de emergencia vividas “hayan obligado a postergar las reflexiones y decisiones relativas a programas tanto de mediano como de largo plazo” (Ibidem, p. 10).

Resultan interesantes algunas consideraciones hechas en esta reunión, referidas al carácter estructural de los problemas de la educación destacando la relación que existe entre ellos y la reducción de la calidad de vida, el aumento de la desigualdad y la restricción del gasto social. En consecuencia, se afirma que no es posible “enfrentar la solución con estrategias sectoriales aisladas” porque [...] “las carencias educativas están relacionadas con carencias similares en sus condiciones de empleo, salud y vivienda” (Ibidem). Con ello se alude y se retoma una idea ya expresada en la Conferencia anterior, aunque ahora se hace con más firmeza: la de la necesidad de atender a los factores extrapedagógicos para la consecución de los objetivos educativos. Se afirma que muchas acciones, especialmente en el pasado, no han logrado el éxito por el carácter parcial de sus enfoques por lo que “es necesario enfrentar los problemas educativos con estrategias integrales” (Ibidem, p. 20). Se declara la necesidad de un tipo de

desarrollo que mejore la calidad de vida de las personas y que los frutos del desarrollo se distribuyan con equidad, vocablo que se utiliza por primera vez en los informes del PPE, en este caso, vinculado al desarrollo y no a la educación.

En la declaración final -Declaración de Guatemala-, luego de congratularse por los progresos realizados para consolidar los procesos democráticos, se señala que éstos progresos “coexisten con el agravamiento de la crisis económica provocada por el alto endeudamiento externo y las condiciones onerosas de intercambio que regulan las relaciones económicas internacionales” (Ibidem, p. 19). La influencia de esta situación en los sistemas educativos es visible en todos los países latinoamericanos, especialmente en aquellos sectores que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema por lo que muchas de las acciones llevadas a cabo en el ámbito del PPE quedarían neutralizadas. Con una sinceridad desacostumbrada en este tipo de documentos, se dice:

“[...] el Comité ha constatado que si los ritmos actuales de acción educativa no se intensifican en forma sustancial, la región no arribará al año 2000 con una población alfabetizada [...] La desigualdad entre los países y los grupos sociales aumenta rápidamente, al límite de poner en peligro las posibilidades de construir un mundo donde cada ser humano y cada sociedad puedan aprovechar plenamente sus potencialidades y recursos. [...] el Comité siente la obligación y el compromiso de advertir a los responsables de las decisiones y a la sociedad en general la gravedad de un deterioro educativo de tal magnitud [...] Las carencias educativas no son un producto aislado e independiente del resto de los factores sociales, políticos, culturales, ambientales y económicos. [...] La universalización de la escolaridad básica no podrá lograrse sin cambios sustanciales en la calidad de la oferta educativa. En este sentido el Comité reconoce que el *aumento de los recursos financieros para la educación es una condición necesaria pero no suficiente* para el logro de los objetivos propuestos” (Ibidem, p. 19-20).

La franqueza y dramática del texto es sorprendente, especialmente cuando se dice que el Comité siente “*la obligación y el compromiso de advertir a los responsables de las decisiones* [...]”. Teniendo en cuenta que los integrantes del Comité eran, en su mayoría, ministros de educación o funcionarios gubernamentales con altos cargos en ese ámbito ¿quiere decir que sus gabinetes no podían resolver estos problemas? ¿A quiénes se dirigía el Comité al hablar de esta manera? ¿Quiénes eran “*los responsables de las decisiones*”? Esa responsabilidad, si no estaba en los ministerios, ¿dónde estaba? ¿De quién o de quiénes dependían las políticas nacionales de educación? ¿Dónde estaban sus gestores?

### **2.3. LA DECLARACIÓN DE QUITO, 1991.**

La siguiente reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC IV), se celebró en Quito en abril de 1991 culminando, así, la primera década de funcionamiento de este Proyecto. La literatura pedagógica del momento calificó este encuentro de “histórico” porque -se dijo- cerró una etapa y dio comienzo a un periodo distinto que habría de transitarse por un derrotero diferente. En el ámbito educativo internacional, destacó la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, celebrada en Jomtiem, por lo que el Proyecto Principal cuenta desde esa fecha en adelante, con un marco mundial coincidente.

Haciendo un balance rápido, los primeros diez años de existencia del Proyecto Principal muestran una expansión continua y significativa del sistema educativo a pesar de las dificultades económicas y políticas que han caracterizado la Región. Sin embargo, esta expansión se da junto con la persistencia de ineficiencia, baja calidad y falta de equidad en

materia de educación básica. El reconocimiento de que “las estrategias tradicionales en que se han sustentado los sistemas educativos de la región han agotado sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad” (UNESCO/OREALC, 1991, p. 44), lleva a la propuesta de iniciar una nueva etapa caracterizada por un también nuevo modelo de desarrollo educativo. Para superar las actuales estrategias que se consideraron agotadas, se entendió necesario una transformación profunda de la gestión educativa tradicional señalando “la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados” (*Ibidem*, p. 45), entre otras medidas para aumentar “la capacidad de gestión” que es percibida como medio de conseguir la calidad (*Ibidem*). Se advierte un lenguaje nuevo en el que, algunos analistas, han visto la influencia de las corrientes neoliberales que se aplicaban en la mayoría de las naciones en otros ámbitos de la vida nacional. Mediante esta nueva estrategia centrada en la gestión se pensaba responder a tres desafíos importantes que tenía Latinoamérica en ese momento: “1) mejorar la eficacia de los sistemas; 2) mejorar la equidad en la distribución del servicio educativo ofreciendo educación de calidad a los sectores prioritarios; 3) mejorar la eficiencia de los sistemas educativos desarrollando la capacidad de optimizar el uso de los recursos.” (UNESCO/OREALC, 2000b, p. 16).

Como en las anteriores reuniones, se apela a la cooperación internacional para continuar con la tarea. A partir de esta reunión -Quito, 1991- empieza a hablarse de la necesidad de una cooperación financiera ampliada de manera que, en adelante, la UNESCO dejó de ser el único organismo de Naciones Unidas que trabajaba en la educación de la Región. Otros organismos internacionales intervinieron en la cuestión financiera como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con lo que el Proyecto Principal de Educación comienza a dejar de ser un proyecto específico de la UNESCO.

Finalmente, hay que decir que esta Declaración tuvo influencia destacada en la zona ya que la mayoría de las reformas latinoamericanas de los años noventa siguieron sus orientaciones incorporando las estrategias recomendadas como el cambio de gestión, la descentralización, la capacitación del personal docente, etc.

### **3. TERCERA ETAPA: A LA SOMBRA DE LOS EFECTOS DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES, 1993-2001.**

A finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa parecía abrirse otra época en la historia de América Latina. La región se insertaba en un nuevo orden mundial, de signo unipolar, surgido posteriormente a la caída del muro de Berlín. El pensamiento neoliberal se convirtió en doctrina hegemónica estimulada por los grandes medios de comunicación que la presentaron como la única solución a los problemas que entonces se vivían. Esta zona del mundo había pasado por dolorosas experiencias tales como las dictaduras militares, el estancamiento económico, la deuda externa, la reducción del ingreso *per cápita* y, finalmente, una inflación galopante. Las propuestas neoliberales, realizadas en estas circunstancias, lograron convencer, tal vez, por la repetición constante de las ventajas del nuevo paradigma, tal vez porque estuvieron “maquilladas como investigación científica” (Correa, 2013, p. 18). En pocos años se logró un consenso ideológico mayoritario sobre estas ideas que aparecieron, ante la ciudadanía, como lógicas y viables. Hay que decir, también, que no siempre este paradigma se implantó por consenso; en algunos casos, como en los países que sufrían dictaduras militares, se utilizó la fuerza. Con la complicidad de los grandes medios de comunicación, este discurso se hizo omnipresente y desplazó los posibles discursos alternativos que quedaron silenciados.

El trabajo ideológico -sin duda, exitoso- de los teóricos del neoliberalismo estuvo dirigido a imponer determinadas ideas aparentemente “modernas” tales como que todo lo público es

“ineficiente” y que, en consecuencia, el único camino para que las empresas de servicios funcionen es la privatización; que la privatización reduce los gastos y elimina la corrupción; que es necesario “achicar el Estado” y bajar el gasto público; flexibilizar y “modernizar” los mercados laborales; reducir los gastos sociales; entre otras. La aplicación de estas medidas conduciría a la riqueza que llegaría a todas las capas sociales; su rechazo, en cambio, supondría una regresión difícil de superar. Es necesario decir que no todo el discurso neoliberal era falso y que, como señala P. Brieger, sus postulados “encontraron un terreno fértil para sus críticas –especialmente en lo que respecta al sector público- porque en la mayoría de los países latinoamericanos, este se encontraba profundamente desprestigiado por su corrupción e ineficiencia” (2002, p. 343). Las reformas planteadas por los teóricos del neoliberalismo fueron avaladas por los principales organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)

Si bien es difícil hacer una evaluación de una región tan extensa y compleja, algunos datos permiten perfilar un balance después de diez años de políticas neoliberales. Así, F. García Morales (1997, p. 1) afirma que: “Si se compara la situación de América Latina de hace veinte años con la situación actual, y ambas estimaciones con lo ocurrido en el mundo desarrollado, se advierte que internamente, desde el Río Grande a Tierra del Fuego, se ha producido un inmenso retroceso en las condiciones de vida de la población”. El mismo autor dice que, como consecuencia de esta situación se ha producido una fuerte polarización entre ricos muy ricos y pobres muy pobres. En el informe del PNUD (Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo) se dice que los países de América Latina y el Caribe se sitúan entre los de mayor desigualdad de ingreso de manera que: “En 13 de los 20 países con datos correspondientes al decenio de 1990, el 10% más pobre tiene menos del 5% del ingreso del 10% más rico. Este elevado nivel de desigualdad de ingreso coloca a millones de personas en la pobreza extrema y limita gravemente el efecto del crecimiento equitativo [...]” (2001, p. 21). En este contexto de fracaso del proyecto económico neoliberal con sus secuelas de desigualdad y pobreza, se realizaron las conferencias que ponen fin a las dos décadas de funcionamiento del Proyecto Principal.

### 3.1. LAS REUNIONES DE SANTIAGO DE CHILE DE 1993 Y DE KINGSTON DE 1996.

En Santiago de Chile, en junio de 1993, se realizó la quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC V). Como en todos estos documentos, la retórica exige comenzar con la alabanza de los esfuerzos y los resultados obtenidos. Pero luego de tres escasas líneas dedicadas a las congratulaciones, el documento acepta que “aún se detectan graves problemas en la mayor parte de los sistemas educacionales de la región” tales como la persistencia del analfabetismo, la permanencia de altos niveles de deserción y repetición, el bajo rendimiento escolar, la lentitud del avance en materia de calidad de la enseñanza así como, una enseñanza ineficiente que acentúa la inequidad en los niveles básicos. Se reconoce, también, la permanencia de problemas como “los bajos niveles relativos de los salarios de los profesores [...], la falta de textos y la escasez de materiales de aprendizaje, las malas condiciones de la escuela y el lento crecimiento de la inversión en educación”. (UNESCO/OREALC, 1993, p. 41). En continuidad con la Declaración de Quito, se insiste que las actuales exigencias deben tener como respuesta “una transformación profunda de los enfoques y de la gestión educativa tradicionales” (*Ibidem*). En cuanto a las recomendaciones, figura en lugar destacado la de “impulsar una nueva etapa de desarrollo educativo, la cual requiere modernizar la gestión de los Ministerios de Educación y de la escuela, dar prioridad a la educación inicial -primera vez que, en estos documentos, ese nivel se declara prioritario-, y a la calidad de los aprendizajes en los primeros grados de la educación básica [...]” (*Ibidem*). En lo que respecta al ámbito pedagógico se alude especialmente a la

adquisición de conocimientos y competencias básicas, a través de “currículos que den importancia a temas transversales como los ambientales, la educación sexual, la salud, la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos”. (*Ibidem*, p. 42). Estrechamente vinculada con los derechos humanos, figura la recomendación de “seguir concretando esfuerzos por una educación bilingüe intercultural que abra espacios nacionales e internacionales de diálogo [...]” (*Ibidem*). Este apartado de la Declaración coincide con la significación y fortalecimiento del movimiento indígena en la década de los años noventa. En el año 1992 se había celebrado en Managua el “Tercer Encuentro Internacional de la Resistencia Indígena, Negra y Popular” y en 1993 el “Año Internacional de los Pueblos Indígenas”; la aparición del movimiento zapatista un año después, dio a la causa indígena un eco internacional.

La sexta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC VI), se realizó en Kingston (Jamaica) en mayo de 1996. Entre los asistentes fue unánime el reconocimiento de las dificultades por las que siguen atravesando sus sistemas educativos. Entre los logros obtenidos se destacó que “casi todos los niños permanecen en el sistema escolar un promedio de seis a siete años y que ha disminuido considerablemente el nivel de analfabetismo de las nuevas generaciones.” (UNESCO, 1996, p. 2) En lo que respecta a la escolarización, se habla de un acceso “casi universal” a la escolaridad y del descenso del analfabetismo como los logros más destacados. Como en la Conferencia anterior, se insiste en la necesidad de mejorar la calidad de la educación y señalan algunos factores que influyen negativamente como la desigual distribución de ciertos elementos pedagógicos. En este sentido se afirma: “la mitad más pobre de la población recibe enseñanza impartida por docentes que, en aproximadamente un 40% de los casos, no tienen título”. (*Ibidem*).

Un interesante testimonio del deterioro que afecta a las áreas rurales asociadas a la extrema pobreza en ese momento, es el recogido por M. Soler en un viaje por el mundo rural latinoamericano en, *Acerca de la educación rural. Impresiones de viaje*. Allí se muestran los efectos sociales de las políticas neoliberales en las naciones latinoamericanas agravadas por una ausencia notable de la función educativa del Estado. Al respecto, hay que indicar que en la Reunión de Kingston los participantes reconocen las consecuencias que tienen los “factores externos” en la promoción de la educación, señalando expresamente como condicionantes las políticas de ajuste y la deuda externa. De ahí que consideren necesario “dar prioridad a la educación en los planes de inversiones públicas y privadas que deberían reflejarse en una especial atención a los que viven por debajo del umbral de la pobreza, muchos de los cuales están al margen de la oferta de educación por razones geográficas”. (*Ibidem*, p. 4) Con mucha sensatez, y tal vez excesivo optimismo, convinieron en que “el establecimiento de una economía de libre mercado no debía conllevar el establecimiento de una sociedad de mercado”. Dejaron sentado que “la carga del servicio de la deuda no debía utilizarse como pretexto para reducir los gastos en la educación [...]” (*Ibidem*, p. 3). Por otra parte, en la línea de las últimas Conferencias, se insistió en una educación en valores como estrategia para promover la paz, en la educación a lo largo de la vida y se retomó la preocupación por los pueblos indígenas. En este sentido, en los debates se sostuvo que era “Imprescindible reconocer política y jurídicamente a todos los grupos culturales y étnicos de la región y esforzarse por impartir la enseñanza básica en los idiomas autóctonos de cada país”. (*Ibidem*, p. 4)

### **3.2. ESBOZO DE UN BALANCE FINAL: LA REUNIÓN DE COCHAMAMBA, 2001.**

La última reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC VII) se realizó en marzo de 2001, en Cochabamba. Allí se efectuó un balance final de los veinte años de trabajo del Proyecto Principal de Educación en el que, en primer lugar, se

reconoció su importancia para la región y se expresó la preocupación por no haber logrado las metas propuestas. Se concluyó que aunque se registran avances educativos en algunos países, no se ha logrado la escolarización universal y que persiste el analfabetismo, hay “alrededor de 40 millones de analfabetos mayores de 15 años, que representan más del 11% de la población total [...]”; reconocen que “esta situación limita los derechos humanos y ciudadanos de estas personas, y se convierte a la vez en un obstáculo para el aprendizaje de sus hijos” (UNESCO, 2001, p. 3). Por otra parte, no se ha logrado garantizar la educación básica para todos, ya que una parte de los niños no ingresa a la escuela, y subsisten tasas significativas de repetición y deserción escolar que impiden que todos terminen la educación primaria. Se mantiene, como en conferencias anteriores, la preocupación por la calidad de la educación con equidad ya que siguen persistiendo “serias diferencias entre los países y en el interior de ellos” (*Ibidem*) por lo que se sitúa lejos de las metas deseables. Para explicar el incumplimiento de los objetivos se alude a factores no pedagógicos, vinculados al contexto. En este sentido, se reconoce que “el actual panorama social de la región condiciona las posibilidades de la educación: 220 millones de personas en América Latina y el Caribe viven hoy en situación de pobreza.” (*Ibidem*, p. 4). Los recursos económicos tampoco han estado a la altura de las necesidades, la inversión educativa nunca llegó a alcanzar la cifra propuesta en la primera reunión de México en 1979 y ratificada en la Recomendación de Quito de 1981. Finaliza la Declaración reiterando las recomendaciones ya hechas en las últimas Conferencias y que el compromiso de los gobiernos con la educación sigue en pie.

## REFLEXIONES FINALES.

En un contexto adverso, con antiguas y arraigadas desigualdades producto de los tajantes desequilibrios en la distribución de la riqueza y con la quiebra de las democracias representativas como telón de fondo, se propuso y desarrolló el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. La igualdad de oportunidades en educación fue su fundamento teórico-filosófico y en torno a esta idea se tejieron las estrategias y acciones encaminadas a ese objetivo. Aunque las metas parecían viables, los obstáculos vinculados al entorno -tantas veces señalados en las reuniones- actuaron como rémoras que hicieron languidecer los logros. A pesar del contexto desfavorable se mantuvo veinte años sin renunciar a su compromiso inicial. Y en esto creo que radica su mayor mérito, el de no haber abandonado el compromiso de mejorar la atención educativa de los sectores más vulnerables. El impulso de políticas integrales para alcanzar los objetivos pedagógicos, es otro valioso aporte sobre cuya necesidad hoy nadie duda.

El camino iniciado por el Proyecto Principal fue continuado en la década siguiente y hoy se puede hablar de mejoras significativas en educación (Poggi, 2014), una situación que, sin embargo, convive con otra que es “la subsistencia de altos niveles de pobreza y desigualdad [...]”. Este contexto explica la existencia de “una mayoría de niños y jóvenes latinoamericanos que reciben una educación primaria de baja calidad” (Granados, 2013, p. 33). Se hace necesario, sin duda, como señala el autor citado antes, un impulso adicional en materia educativa que deberá ir acompañado de “sistemas universales de protección social y un mayor esfuerzo redistributivo por la vía fiscal” (*Ibidem*).

Finalmente, me interesa llamar la atención sobre el hecho de que el Proyecto Principal planteó, en 1979, la idea de una educación básica para todos, una aportación muy importante no suficientemente reconocida y hasta olvidada, ya que, en la práctica esta contribución se adjudica a la Conferencia de Jomtiem de 1990.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Brieger, P. (2002). La década neoliberal a la década del mito neoliberal. En J. Gambina, (Coord.) *La crisis económico-financiera. Su impacto en América Latina*, (pp. 341-353). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Correa, R. (2013). La Europa endeudada reproduce nuestros errores. *Le Monde Diplomatique* en español, XVIII, 218, (pp. 18-19). Valencia: Ediciones Cybermonde, S.L.
- García Morales, F. (1997): *El modelo neoliberal y la pobreza en América Latina*. Recuperado de: <http://ebookbrowse.net/morales-federico-garcia-el-modelo-neoliberal-y-la-pobreza-en-am%C3%83%C2%A9rica-latina-doc-d253682637> , el 16/05/2014.
- Granados, O. (2013). Algo se mueve en América Latina. *El País*, 19 de junio, (p. 33).
- Guerra Vilaboy, S. (2006). *Breve historia de América Latina*. La Habana: Instituto Cubano del Libro/Editorial de Ciencias Sociales.
- Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En R. Nassif; G. Rama.; J.C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*, (pp.53-102). Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD, Kapelusz.
- PNUD (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001*. Barcelona: Pnud/Mundi Prensa Libros.
- Poggi, M. (2013). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Rama, G. (1984). Educación y democracia. En R. Nassif; G. Rama.; J.C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*, (pp.105-131). Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD, Kapelusz.
- Soler Roca, M. (1991). *Acercas de la educación rural. Impresiones de Viaje*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Soler Roca, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina y el Caribe*. Uruguay/ Argentina: Instituto del Tercer Mundo/Coquena Grupo editor.

UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (1979). *Declaración de Ciudad de México*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf>, el 24 de abril de 2014.

UNESCO/OREALC(1981) Recomendación de Quito. Recuperado de: (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159981s.pdf>), el 30 de abril de 2014.

UNESCO/OREALC (1982): *Boletín del PPE*, (2).

UNESCO/OREALC (1985): *Boletín del PPE*, (6).

UNESCO/OREALC (1987): *Boletín del PPE*, (12).

UNESCO/OREALC (1989): *Boletín del PPE*, (19).

UNESCO/OREALC (1991): *BOLETÍN del PPE*, (24).

UNESCO/OREALC (1993): *Boletín del PPE*, (31).

UNESCO (1996): *Informe de la sexta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: (<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001043/104322s.pdf>), el 15/05/ 2014

UNESCO/OREALC. (2000). *Balance de los veinte años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>, el 14 de abril de 2014.

UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba*. Recuperado de:  
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>), el 21/05/2014.

VÁZQUEZ, G. Y MARTÍNEZ DÍAZ, N. (1990). *Historia de América Latina*. Madrid:  
Ediproyectos/Sociedad Española de Librerías.

## **SOBRE LA AUTORA.**

### ***Miryam Carreño Rivero.***

Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid). Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense. Ha impartido docencia en la Facultad de Educación de dicha Universidad en Historia de la Educación y Educación Comparada. Investiga en temas relacionados con esos ámbitos de trabajo mencionados, en especial en historia de la educación informal y no formal (sermones, calendarios, revistas); historia y pobreza; historia de la educación de las mujeres y, últimamente se ha incorporado a la investigación en museología de la educación, memoria y patrimonio histórico-educativo. Ha participado en diversos proyectos de investigación subvencionados por distintas instituciones, relacionados con los temas citados, que le han permitido la continuidad del trabajo investigador en los temas referidos.

### **Contact information**

C/Gabriel García Márquez, 12. Portal, 6, 2º A. 28400 Collado Villalba (Madrid) Teléfono: 91 851 47 30 e-mail: [miryamcrivero@gmail.com](mailto:miryamcrivero@gmail.com)