

Postprint de: Serna, Miguel. "La educación para todos: nuevos enfoques, viejos problemas de la cooperación internacional" en Rambla, Xavier (coord.) La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012 ISBN : 978-84-15295-00-6.

## **La educación para todos: nuevos enfoques, viejos problemas de la cooperación internacional**

Miguel Serna

Universidad de la República Uruguay

### **Resumen**

El trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis del giro de las políticas internacionales del desarrollo a partir del pos-consenso de Washington y su convergencia con las políticas educativas, en particular de la Educación para Todos (EPT). El trabajo se centra en una discusión de enfoques y métodos de seguimiento de las políticas, así como los desafíos planteados para la cooperación internacional.

Se presentan los rasgos de estas nuevas plataformas de metas y derechos (como la EPT y los ODM), analizando los giros inconclusos y convivencias ambiguas de enfoques educativos y de política social, entre los enfoques universales de la educación y la política social y los enfoques de las políticas de la pobreza y la inclusión educativa. Luego se abordan las nuevas metodologías de medición de impacto y resultados, realizando un análisis crítico de los informes de seguimiento y los desafíos de la rendición de cuentas públicas.

El trabajo cierra con reflexiones finales acerca de las potencialidades y limitantes para la cooperación internacional de los nuevos enfoques y métodos de evaluación de impacto del desarrollo.

El ciclo de globalización desde inicios del nuevo siglo ha estado marcado en la agenda internacional por el denominado pos-consenso de Washington planteando nuevos desafíos y escenarios de acción de la cooperación internacional. La creciente convergencia de la agenda pública internacional del desarrollo, expresada en diversas plataformas como la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), coloca una serie de problemas centrales para el desarrollo de países y regiones en el mundo, así como la emergencia de nuevas perspectivas y enfoques (especialmente en comparación con su predecesor inmediato del modelo único hegemónico del Consenso de Washington) aunque sin paradigmas claros y muchas veces contradictorios. En este marco, se presentan nuevos desafíos para la agenda educativa, tanto en lo que refiere a renovar el papel central de la escuela para el desarrollo, como para revertir los engranajes perversos de reproducción de desigualdades sociales y culturales.

El trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis del giro de las políticas internacionales del desarrollo a partir del pos-consenso de Washington y su convergencia con las políticas educativas, en particular de la EPT. El trabajo se centra en una discusión de enfoques, estrategias de desarrollo y métodos de seguimiento de las políticas, así como los desafíos planteados para la cooperación y asistencia internacional.

La hipótesis que guía el trabajo es que los EPT se desarrollan en el marco de un giro de enfoques en los paradigmas de desarrollo pautado por el pos consenso de Washington que se expresa en un tránsito inconcluso entre enfoques emergentes bajo el paradigma de desarrollo humano en convivencia contradictoria con otros enfoques lo que expresa sentidos ambiguos y polisémicos en términos de políticas de cooperación para el desarrollo. Estas contradicciones se hacen más visibles a la hora de las estrategias de desarrollo propuestas que se encuentran atrapadas en disyuntivas entre consensos minimalistas y perspectivas universalistas y maximalistas de derechos. A su vez, el tránsito de enfoques se suma a una nueva perspectiva de metodología de monitoreo y evaluación de los procesos de desarrollo. En este sentido, se plantean algunas dificultades y limitantes de los informes realizados para la medición y rendición de cuentas públicas de progresos de desarrollo.

En función de ello se presentan los rasgos de estas nuevas plataformas de metas y derechos, analizando los giros inconclusos y convivencias ambiguas de enfoques educativos y de política social, entre los enfoques universales de la educación y la política social y los enfoques de las políticas de la pobreza y la inclusión educativa. Luego se abordan las nuevas metodologías de medición de impacto y resultados, realizando un análisis crítico de los informes de seguimiento y los desafíos para lograr una rendición de cuentas públicas sobre logros efectivos en materia de desarrollo educativo y social.

El trabajo cierra con reflexiones finales acerca de las potencialidades y limitantes para la cooperación internacional de los nuevos enfoques y métodos de evaluación de impacto del desarrollo.

### **El regreso del desarrollo en el pos-consenso de Washington y las disyuntivas de la cooperación internacional**

Desde comienzos del nuevo milenio se producen varios debates ideológicos y académicos sobre el inicio o no de un nuevo ciclo “pos” consenso de Washington, los quiebres y alternativas emergentes a la hegemonía del neoliberalismo social.

El llamado Pos Consenso de Washington en las agencias internacionales de Desarrollo tiene como punto de partida el consenso en el reconocimiento de las insuficiencias y falta de respuesta adecuada del Consenso de Washington a los problemas principales del desarrollo en la gran mayoría de los países a nivel mundial. En este sentido, se plantean críticas al “fundamentalismo de mercado” ante los pésimos efectos sociales regresivos, así como la insuficiencia de la “teoría del derrame” económico y la modernización económica tradicional, para resolver los objetivos del desarrollo social. Como corolario, se propone la búsqueda de enfoques que reconozcan que el desarrollo “social debe estar en el centro” y “no en la periferia” de las metas del desarrollo (Barba, 2004, p. 108).

Otra idea que emerge entre los consensos del pos consenso de Washington es la constatación de una mayor intolerancia pública y moral de la desigualdad social y un reverdecer de la inclusión en la agenda de las políticas de desarrollo de cuestiones vinculadas al desarrollo social, la revalorización de las metas orientadas a una mejora de

la equidad (Panizza, 2009) y la propuesta de modelos progresistas alternativos basados en la idea de crecimiento compartido y de impulsar desplazamientos distributivos hacia sectores más desfavorecidos.

En esa dirección otro de los puntos de consenso fue la necesidad de superación de los enfoques macroeconómicos basados exclusivamente en el crecimiento económico y políticas sociales subsidiarias para retomar la problemática del desarrollo en una perspectiva integral, multidimensional y articulada.

A partir de los años 2000, se registran algunos giros o reorientaciones de estas agendas mundiales que pauta lo que muchos intelectuales denominan Pos Consenso de Washington (Serna, 2008).

Varios de los giros de perspectivas se relacionan con la concepción de la cuestión social y las bases del bienestar social.

Los *enfoques dominantes de la cuestión social* en los noventa enfatizaban la problemática social en la pobreza económica como situaciones sociales transitorias a ser corregidas mediante intervenciones y redes sociales focalizadas. La visión dominante del liberalismo social era de una “política social compensatoria”, entendida como política focalizada en la pobreza, transitoria en el tiempo, subsidiaria de la política económica y definida como redes sociales de seguridad consideradas como alternativa al Estado Social clásico.

A partir del nuevo siglo los enfoques económicos de la pobreza son criticados por su reduccionismo y progresivamente sustituido por enfoques multidimensionales para comprender las raíces estructurales y mecanismos relacionales de reproducción de la pobreza así como de comprender la heterogeneidad de situaciones y masividad de sus alcances que pueden desencadenar procesos de exclusión y desafiliación social. Los enfoques sociales alternativos emergentes, ponen énfasis en la relevancia de la política social que no debe ser subsidiaria de la economía sino que el desarrollo humano debe pasar el “centro” para la garantía de capacidades y derechos de los individuos. Asimismo, la concepción de las políticas de la pobreza y asistencia social, no se piensa como fenómenos coyunturales, sino “articulado” con el “sistema bienestar social”, cuya

meta principal es revertir, los “condicionamientos estructurales” de las “desigualdades sociales” que reproducen las “trampas de la pobreza”.

Asimismo, los enfoques reduccionistas de la pobreza reciben diferentes críticas que resaltan la necesidad de comprender los vínculos entre la pobreza y los mecanismos estructurales de reproducción de la desigualdad social.

A su vez se constata una progresiva reorientación en las concepciones de los *sujetos y destinatarios de las políticas sociales*. De acuerdo a la visión del pensamiento económico convencional de los noventa los destinatarios del bienestar social son “agentes económicos” y el “sector privado” que deben ser empoderados. El emprendedurismo aparece como la nueva ética capitalista a incorporar en los sectores en situación de pobreza. Para el enfoque más liberal la cuestión social es un asunto “seguridad”, de atención de control social de situaciones de conflicto y amenaza de los sectores sociales perdedores de la economía de mercado que afectan el orden social.

En contraposición emergen progresivamente enfoques que promueven la concepción de sujetos activos para el ejercicio de derechos y desarrollo de capacidades humanas. Se plantean así perspectiva “ciudadanas”, de individuos con derechos básicos iguales a ser garantizados por parte de la intervención del estado social, que tiene como objetivo la “protección social” de los individuos ante situaciones sociales que amenazan su desintegración social, pérdida de lazos de pertenencia y de derechos sociales básicos. Asimismo, se produce una reorientación de las políticas sociales que promuevan la participación hacia la base revalorizando el capital social (comunitario, local, sociedad civil) y la participación directa de los, sujetos de los grupos destinatarios.

Otros signos de cambio son las redefiniciones de los *objetivos de la política pública social*. En el enfoque más liberal de los noventa la intervención pública social debe orientarse prioritariamente a una “focalización residual” hacia los márgenes de la sociedad considerando la pobreza como cuestión social central. A partir de la primera década del nuevo siglo se revalorice el papel del Estado Social con políticas públicas sociales de nuevo tipo que combinan una provisiones sociales “universales” con intervenciones de “focalización diversificada”, reconociendo los derechos sociales básicos al conjunto de la población y atendiendo diversas situaciones de vulnerabilidad, discriminación y exclusión social.

También aparecen algunos *giros en la modalidad de implementación de la política social*. Según el enfoque neoliberal de los noventa la intervención pública debe contribuir a la “autogestión del riesgo” y de vinculación de las oportunidades económicas del mercado en los sectores pobres. Asimismo, el “sector privado y sociedad civil” aparecían con un rol importante para la implementación de políticas sociales y el control del Estado y la eficacia de las instituciones públicas mediante la exigencia de rendición de cuentas públicas. Por otro lado, los enfoques alternativos de política social emergentes de la última década ponen énfasis en la búsqueda de la “integración e inclusión social” mediante la potenciación de las “capacidades individuales” para ejercer derechos humanos básicos. Asimismo, se pone énfasis en la responsabilidad pública de las “políticas públicas” sociales, incorporando la relevancia de “rendición de cuentas” públicas asociadas a una mayor “transparencia” y “democracia” dentro del Estado.

Más allá de la incorporación de nuevas perspectivas y enfoques diversos en el pos consenso, una diferencia importante con el consenso de Washington es que no existe un paradigma hegemónico y entre los diversos emergentes muchas veces hay supuestos o lineamientos contradictorios en convivencia.

Por tanto, un rasgo destacable del cambio de época es el reverdecer de las problemáticas del desarrollo en la agenda pública internacional de las agencias de cooperación, las organizaciones no gubernamentales y de los gobiernos. Esto se puede apreciar a través de diversos procesos que dan cuenta de la progresiva sustitución de la hegemonía del pensamiento económico único centrado en la problemática del crecimiento a la incorporación de una agenda ampliada del desarrollo económico, la equidad y el desarrollo humano. Esto no implica necesariamente la eliminación del paradigma neoliberal cuya ortodoxia económica persiste aún en algunas áreas claves especialmente de la política económica y la reproducción del paradigma de bienestar social “residual deslocalizado”, lo que es parte de la ambigüedad semántica y claroscuros del pós-consenso de Washington.

Paradójicamente, más allá que para muchos el “desarrollo” se puede considerar como un tema aparentemente “anacrónico” –en el sentido originario de las teorías de la modernización de los 50 y 60-, “polisémico” –por sus múltiples significados y ene

“ilusorio”– y en cierta medida voluntarista en un mundo globalizado e interdependiente, vuelve a aparecer en primer plano a la hora de construcción de la agenda internacional y definición de marcos de acción comunes de gobiernos y agencias internacionales.

Un ejemplo bastante paradigmático del giro de orientación y convergencia en los planes de acción de las agencias internacionales para el desarrollo hacia una agenda renovada del desarrollo es la iniciativa de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Más allá de las múltiples y pertinentes críticas realizada a los ODM pueden considerarse como una iniciativa característica de este nuevo ciclo del pos-consenso de Washington. En lo que respecta a los objetivos de este trabajo interesa destacar dos aspectos del mismo, por una parte, su contribución a la construcción de una agenda ampliada del desarrollo y por otra parte, el reconocimiento de los límites y limitantes de la cooperación internacional.

A pesar de tratarse de una plataforma de acción y búsqueda de resultados muy básicos, en cierta medida de establecimiento de unos mínimos de desarrollo aceptables para la comunidad internacional, lo interesante es del punto de vista de las teorías del desarrollo se puede interpretar como una plataforma amplia y ambiciosa de acción con una multiplicidad de metas y derechos en diversos planos del desarrollo<sup>1</sup>.

El intento de construir una agenda integral y multidimensional del desarrollo se expresa en los varios tópicos incluidos, desde la perspectiva del paradigma residual de la pobreza, pasando por la generación de capacidades para el desarrollo humano en los ámbitos de la educación y salud; la mejora del desarrollo demográfico; la inclusión de las desigualdades de género, la atención a los riesgos sociales, sanitarios y globales vinculados al medio ambiente, y la preocupación por la reducción de las brechas desarrollo entre países y regiones.

Por otra parte, la plataforma de los ODM puede considerarse también como un punto de inflexión en la agenda internacional, de reconocimiento público de la persistencia de graves déficits estructurales en el desarrollo humano y social y de la insuficiencia por sí sola de la intervención de la cooperación internacional para corregirlos.

---

<sup>1</sup> Para una revisión reciente de enfoques y teorías del desarrollo en la literatura académica se puede consultar Serna, Supervielle (2009) y Nederveen (2010).

En ese sentido, se pueden identificar varios problemas vinculados a los límites y limitantes de la cooperación internacional que los ODM vienen a reconocer públicamente.

En primer lugar, es de destacar el reconocimiento de los recursos económicos limitados de la cooperación internacional e insuficiencia por sí sola para atenuar las brechas del desarrollo entre países. El ODM 8 es el ejemplo más explícito de la restricción de recursos económicos y también institucionales a nivel intergubernamental. Es el único objetivo que implica reciprocidad de los países más industrializados y desarrollados, no obstante es el único que no define metas con obligaciones cuantificables para los países donantes (PNUD, 2005).

Los ODM también muestran las dificultades de coordinación al interior del sistema de las Naciones Unidas, haciendo visible la fragmentación de la acción de las diversas agencias para el desarrollo que la componen. Los ODM aparecen como un instrumento para tratar de contribuir a resolver en la cooperación internacional problemas organizacionales frecuentes tales como la dispersión de acciones y organizaciones, la discontinuidad temporal o la superposición de programas sociales entre agencias.

Los ODM se presentan a su vez como una innovación en los instrumentos de acción y seguimiento del desarrollo humano y social. Por un lado, parten del reconocimiento de las insuficiencias de los instrumentos clásicos jurídicos-legales (expansión de cartas de derechos pero con mecanismos débiles para la exigibilidad de los mismos) para la aplicación efectiva de derechos sociales y reclamo judicial en casos concretos e individuales. Se parte de la constatación que los progresos en el reconocimiento normativo (declaraciones, protocolos, pactos, convenciones) están desfasados de mecanismos de aplicación y sanción para asegurar su cumplimiento, especialmente en los derechos económicos, sociales y culturales que “garantizan” el desarrollo humano y social. Por otro lado, plantean la necesidad de incorporar una perspectiva de derechos junto a nuevos mecanismos de exigibilidad y transparencia en la rendición de cuentas más efectiva de las políticas públicas –orientación al logro y medición de resultados, así como de impacto más directo en los destinatarios- recogiendo la experiencia de la década previa iniciada por los Informes de desarrollo de PNUD y de Social Watch así

como en el reconocimiento de los sujetos en el Informe de Desarrollo Mundial del año 2001-2002.

Los ODM también hacen visible la existencia de debates ideológicos y contradicciones de paradigmas entre y dentro diversas de las agencias internacionales. El más visible de ellos entre el liberalismo social y paradigma social residual hegemónico en el Banco Mundial y el reformismo social del enfoque de Desarrollo Humano del PNUD (Deacon, Hulse & Stubbs, 1997). Así pues, los ODM expresan un clima de época de convivencia ambigua de diversas visiones del desarrollo, desde la persistencia del paradigma económico liberal orientado a la globalización comercial pro mercado del Banco Mundial y su correlato social del paradigma social residual típico de las políticas de la pobreza; pasando por la aplicación del paradigma de desarrollo humano en áreas de la educación y de la salud; hasta enfoques transversales como género y desarrollo sustentable.

ODM	Problemáticas desarrollo	Enfoque dominantes
1	Combate pobreza extrema	Paradigma social residual
2	Asistencia y cobertura educación primaria	Universal Desarrollo humano y capacidades
3	Combate desigualdades mujeres y varones en todos los niveles del sistema educativo	Enfoque transversal desigualdades de género,
4	Reducción mortalidad infantil	Especializado-temático Perfil sociodemográfico primera infancia y desarrollo sistemas de salud
5	Reducir mortalidad materna Salud	Especializado-temático Control riesgo sanitario, salud materna
6	Combate y reducción enfermedades graves	Especializado-temático Control riesgos epidemiológicos – sanitario
7	Incorporar políticas de desarrollo	Desarrollo sustentable y medio

	sustentable Mejora infraestructura vivienda población en condiciones pobreza extrema	ambiente Paradigma social residual
8	Desarrollar alianzas globales para el desarrollo comercial y asistencia financiera a países más pobres Combate desempleo y mejora empleo juvenil Incorporación TICs Desarrollo sanitario y acceso medicamentos	Estrategias de inserción internacional comercio mundial y cooperación financiera internacional Políticas de la pobreza Enfoques temáticos Políticas laborales juventud Políticas industria TICs Políticas industria farmacéutica medicamentos

A los problemas anteriores se suman otras dificultades y desafíos recurrentes en los diagnósticos desde las comunidades académicas. Las plataformas de acción de la cooperación internacional se construyen y mueven en un entorno marcado por la complejidad e incertidumbre de los procesos de globalización que suponen una interpenetración de escalas de decisión, ámbitos y territorios supra, nacional, subnacional (Sassen, 2007)<sup>2</sup>.

A la complejidad de niveles multiescalares de influencia de los procesos de globalización e implementación de políticas públicas sociales se agrega la dependencia de la cooperación internacional de las asociaciones con las instituciones y actores colectivos (pública o social) para la provisión para la provisión y reconocimiento de servicios y derechos sociales. Ello supone diversos tipos de coordinaciones y articulaciones entre público/privado, global-local, supra-nacional-subnacional, y de sociedades civiles heterogéneas y en muchos casos endeblés.

A pesar de la importancia que tiene de la política social para el desarrollo social de los países de industrialización tardía, se critica la incidencia negativa de las agencias internacionales en los procesos de selección de políticas e implantación de redes de

<sup>2</sup> En el ámbito de la educación puede referirse el análisis realizado por Robertson et al. (2007).

seguridad residuales –mediante programas focalizados- que limitan los alcances sociales y tipo de bienestar social obtenido (Mkandawire, 2005). Desde esta perspectiva se plantean las debilidades y la poca efectividad de las políticas sociales afirmativas en países o regiones con desigualdades sociales severas a la hora de cambiar las condiciones y situaciones sociales de los grupos más desfavorecidos. Asimismo señaló la importancia que para realizar transformaciones sociales en contexto de alta desigualdad las instituciones públicas deben atender más a los procesos de cambios que a los resultados finales (De Haan, 2005).

En este marco, las plataformas de derechos ciudadanos en el plano internacional si bien posibilitan y generalizan aspiraciones comunes, se enfrentan muchas veces a procesos de desarrollo precarios sin bases estructurales, medios institucionales y culturales para su afirmación. En ese sentido, la política social impulsada desde la cooperación internacional se enfrenta pues con recurrentes déficits de legitimidad contemporánea que atraviesan las democracias latinoamericanas (la representación delegada al decir de O'Donnell-, los ciudadanos sin capacidades o pobres ciudadanos –Merklen-, la ciudadanía política desfasados de la igualdad económica y social –Strasser-).

En este giro de época en el plano internacional y clima ideológico intelectual emergen nuevos desafíos para la agenda educativa, entre los que interesa señalar al menos dos. Por una parte se plantea la necesidad de renovar la centralidad de la escuela y de los sistemas educativos como instituciones centrales en la integración y socialización de las personas y formación de ciudadanos en los procesos de modernización y desarrollo (Desarrollo humano, UNESCO). Por otra parte, aparece como desafío la reinención de nuevos mecanismos de articulación entre desarrollo y educación que permitan una ampliación de oportunidades y derechos y consigan efectivamente revertir los engranajes perversos de reproducción de desigualdades sociales y culturales, señalado recurrentemente en la región tanto desde los diagnósticos de CLACSO<sup>3</sup> como por la CEPAL a través de la constatación empírica de mecanismos educativos de transmisión intergeneracional de las desigualdades CEPAL(2004).

---

<sup>3</sup> Leguizamón (2008)

### **Convergencias y ambigüedades de los nuevos consensos (EPT/ODM)**

La construcción de nuevas plataformas de acción desde las agencias de la cooperación internacional de naciones unidas se enfrenta a diversos desafíos resultado de tensiones entre distintas visiones del desarrollo en disputa y estrategias de desarrollo atrapadas en disyuntivas entre propuestas minimalistas y perspectivas maximalistas.

Las plataformas de los nuevos consensos establecen metas como guía de las políticas y planes de acción para alcanzar pisos estándares mínimos de desarrollo dentro del marco normativo internacional de derechos universales. En este contexto se presentan objetivos globales en el campo de la educación como conseguir la escolarización primaria completa de la población, la reducción y combate al analfabetismo, así como avanzar hacia la educación básica de niños, jóvenes y adultos.

Sin embargo, la definición de un marco de acción enunciados por medio de una plataforma de objetivos y resultados esperados se enfrenta con varios obstáculos y problemas a superar.

En primer lugar, la construcción pragmática de consensos minimalistas supone una estrategia de metas del desarrollo que sean de fácil y factible alcance por la mayoría de los países. En función de este tipo de consensos se definen mínimos universales teniendo en cuenta los países de menor desarrollo relativo. Esto genera ventajas en términos de factibilidad de los países de menor desarrollo pero genera nuevos problemas para comparar avances y retrocesos desarrollo de países y regiones, dado que no considera la idea de mínimos progresivos según niveles de desarrollo, ni legados previos en el punto de inicio.

Un ejemplo de ello es la definición como meta principal el logro de la escolarización universal de los niños en la escuela primaria y el combate contra el analfabetismo que aparece enunciada tanto en los ODM como en los EPT. La expansión del ciclo de escolarización primaria fue la gran transformación de los sistemas educativos modernos entre el fin del siglo S.XIX y la primera mitad del S.XX, sin embargo a final del S.XX esa meta es un resultado alcanzado por la gran mayoría de los países<sup>4</sup>. Esto no quiere

---

<sup>4</sup> La revisión de estadísticas macro de sistemas educativos disponibles en la UNESCO muestra que la cobertura de enseñanza primaria a fines de los noventa medida a través de las tasas de escolarización era prácticamente completa para casi todas las regiones del mundo excepto África

decir que no sea relevante acabar con las situaciones de analfabetismo y los problemas de aprendizaje en enseñanza primaria que aún persisten en múltiples regiones y países, no obstante restringir ese objetivo como central no parece ser un desafío para la mayoría de los países en el siglo XXI.

El establecimiento del logro de un acceso y cobertura universal de la enseñanza primaria como un piso educativo mínimo para todos los niños parece pertinente pero insuficiente a la hora de pensar una estrategia de desarrollo de la educación para el S.XXI. Varios temas aparecen ausentes de una perspectiva más integral de lo que significa una formación básica, a modo de ejemplo, la falta en la agenda de la alfabetización e inclusión digital, o la ampliación de una definición de enseñanza básica que integre la enseñanza media y la generalización de la educación avanzada como herramienta de reducción de las brechas educativas y de desarrollo entre países y regiones.

En segundo término, se puede mencionar el problema de la multiplicidad de metas en convivencia contradictoria con diversos enfoques y estrategias de desarrollo. La tendencia a la multiplicación de objetivos es una práctica que se reproduce cuando se analiza comparativamente en el tiempo y entre diversas formulaciones de plataformas de acción de las diversas agencias de la cooperación internacional sin que ello suponga avances claros de una estrategia de desarrollo de largo plazo. El análisis comparativo entre los EPT y los ODM muestra la superposición de metas y al mismo tiempo la multiplicación de metas en el área de la educación.

A su vez, el análisis temporal muestra que desde la declaración del milenio a la actualidad, la respuesta prevista ante el inminente cierre del plazo previsto en el 2015 es una nueva reformulación y agregación de metas más allá del no cumplimiento de varias. La multiplicación de metas en sí misma no necesariamente sería un problema si la estrategia de desarrollo fuera más o menos consistente en el mediano plazo, no obstante, algunas tensiones y contradicciones emergen recurrentemente. Las metas refieren muchas veces a enfoques diversos y contradictorios, así como estrategias no explícitas

---

Subhariana y Emiratos Árabes –las cuales están muy cerca también de completarla-. Si se comparan además las estadísticas de los últimos 10 años las tendencias han cambiado muy poco.

ni fundamentadas en diagnósticos claros de que causas serían las más importantes para incidir de manera de poder alcanzar los procesos y resultados esperados.

El tercer problema detectado, está íntimamente vinculado al anterior, en qué medida la convergencia de plataformas de actuación es suficiente para resolver los problemas de fragmentación de la acción de las agencias de la cooperación internacional y/o se está ante un reconocimiento de las dificultades de coordinación interna. Estas plataformas tienen como marco convergente las declaraciones normativas de las Conferencias y planes de acción de las agencias de las Naciones Unidas, no obstante tiene algunas variantes relevantes entre por ejemplo el minimalismo de las metas del desarrollo del milenio (como los ODM) y la plataforma ampliada de acción de los organismos especializados en las cuestiones educativas (UNESCO, EPT). Por un lado, las plataformas de acción unificadas de la cooperación internacional (como los ODM) son menos ambiciosas y específicas que la de las agencias especializadas por temas como en el área de la educación los EPT. Por otro lado, la definición de planes de acción varía en el tiempo y actividades a seguir para alcanzar los resultados esperados. A ello se agrega que estas plataformas de metas en general tienen un bajo conocimiento y difusión pública en la opinión pública nacional, en particular por la poca incidencia directa y articulación directa a la hora de implementación con planes y agendas nacionales o locales de reformas educativas en curso, remitiéndose a cumplir con informes técnicos de cumplimiento para la cooperación internacional.

El cuarto problema encontrado es el giro inconcluso de paradigmas y la convivencia contradictoria entre enfoques educativos y de política social. Estos se expresa de múltiples formas, especialmente en la formulación más amplia de la EPT.

Por un lado, aparecen enfoques universalistas con énfasis en el acceso y el desempeño a la educación en su nivel de escolarización más básico y el abordaje del aprendizaje desde el punto de vista del desarrollo de competencias básicas a lo largo de toda la vida desde la infancia a la adultez. En ambos casos se postulan metas universalistas en forma declarativa y normativa sin referencia a los factores estructurales e institucionales necesarios para el logro y sostenibilidad en el tiempo.

Por otro lado, se postula un enfoque de educación inclusiva asociado a diversas formas de políticas sociales de la pobreza. La formulación de un paradigma de educación

inclusiva pretende articular los objetivos de reconocimiento simbólico de la diversidad sociocultural y de desigualdades transversales –como es el caso de las de género–, con las políticas sociales de atención y cuidado a la primera infancia. De esta forma, se produce una tensión dual entre políticas educativas afirmativas de reconocimiento y empoderamiento de sujetos y la persistencia de las políticas compensatorias de la pobreza. En ese sentido, se abren escenarios contradictorios entre metas universales de inclusión educativa y los riesgos de estigmatización y discriminación propios de las políticas de focalización compensatoria hacia los sectores pobres.

Por último, se enuncian objetivos de mejora de la equidad y calidad interna a los sistemas educativos pero no explicitan enfoques, instituciones, actores ni los resultados esperados en este campo. Por tanto, si bien se refieren a visiones y perspectivas “holísticas” de la educación no se traducen claramente en las metas, donde queda implícita la existencia de dichos enfoques y muchas veces están desarticuladas dado que no se establecen las relaciones e interrelaciones entre las mismas.

<b>Temática educativa</b>	<b>Metas EPT</b>	<b>Metas ODM</b>	<b>Enfoques dominantes</b>
<b>Educación básica</b>	EPT 1, 2 y 3 Aprendizaje mínimo básico niños, jóvenes y adultos.  EPT 4 Reducir analfabetismo adulto.	ODM 2  Acceso universal y supervivencia escolarización primaria	UNIVERSALISTA  EPT-ODM Acceso educación primaria Cobertura y retención  EPT Acceso educación primaria Y combate analfabetismo  COMPETENCIAS Alfabetización y competencias para la vida adulta (dentro y fuera escuela)

<b>Desigualdad de género</b>	EPT5 eliminar inequidades de género en educación primaria y media y acceso educación de alta calidad	ODM 3 eliminar disparidades de género en educación primaria y media	EQUIDAD TRANSVERSAL Acceso y cobertura
<b>Cuidado infantil y educación inicial</b>	EPT 1 y 2 expandir educación y cuidado primera infancia, de niños en condiciones de discriminación y vulnerabilidad social por grupo de origen.		EDUCACION INCLUSIVA Y DIVERSIDAD SOCIAL  POLITICAS DE LA POBREZA
<b>Calidad educativa</b>	EPT 3, 5, 6 mejorar la calidad educación en especial con los saberes básicos		MINIMOS APRENDIZAJE  COMPETENCIAS Y CALIDAD EDUCACIÓN

El nuevo ciclo de formulación de nuevos consensos normativos desde la cooperación internacional se ha caracterizado por la fundamentación de una metodología de seguimiento y evaluación de las políticas de desarrollo basada en perspectivas de derechos humanos tomando como referencia el marco jurídico de derechos fundamentales establecido por el derecho internacional. Estas metodologías se justifican como nuevos instrumentos técnicos de medición y de legitimación de estrategias globales de desarrollo, estableciendo relaciones entre derechos fundamentales y los

principios de inclusión social –vinculado a su vez con la igualdad y no discriminación–, la participación y la rendición de cuentas públicas de los gobiernos en el plano local e internacional (Abramovich, 2008). La incorporación de esta perspectiva para el monitoreo y evaluación de derechos sociales, económicos y culturales de las políticas públicas contribuirían a la exigibilidad y tutela de derechos, ampliación del acceso a servicios y prestaciones sociales, así como al proceso de empoderamiento en tanto sujetos titulares de derechos de los sectores y grupos sociales más vulnerables a la pobreza y postergados socialmente.

El giro de enfoque se acompañó de metodologías de medición de los impactos en términos de racionalidad instrumental (fines-procesos-resultados). En función de ello se operacionalizan indicadores de proceso para establecer progresos o retrocesos con respecto a las metas originalmente determinadas. Se definen objetivos cualitativos referidos a derechos fundamentales a reconocer y garantizar, y se desagregan metas específicas para la orientación de las políticas y planes de acción tomando períodos concretos con puntos de inicio y finalización para alcanzarlas. En forma simultánea estas metodologías se traducen operacionalmente en sistemas o mecanismos de monitoreo a través de índices e indicadores cuantitativos macro. Si bien no hay consenso sobre la batería universal de indicadores de derechos humanos, sí existen algunos criterios consensuados en la cooperación internacional de naciones unidas en los procedimientos metodológico de construcción de indicadores de monitoreo, así como una tipología formulada por Paul Hunt entre indicadores estructurales (referidos a la aprobación o ratificación por parte de los estados de instrumentos jurídicos internacionales de respeto de derechos), indicadores de proceso (para medir acciones progresivas orientadas a la realización de derechos) e indicadores de resultado (permiten visualizar los logros alcanzados en un determinado punto de referencia) (Ferrer, 2007).

Estos métodos de medición cuantitativa agregada poseen varios méritos. Se trata de una metodología que elabora un set de indicadores cuantitativos similares para tomar una línea de base que permite comparar desempeños y resultados diferentes entre países e incluso dentro los países. Asimismo, son herramientas útiles para observar cambios a lo largo del tiempo y distancia relativa con respecto a las metas fijadas (metodología fomentada desde los informes de Social Wacht y asumido en términos genéricos a partir de los ODM). Esta metodología se plantea a su vez como una herramienta técnica que

contribuye a generar una nueva forma de legitimidad de las políticas y estrategias globales de desarrollo (rendición de cuentas públicas) a través de la elaboración de informes oficiales que quedan disponibles para su difusión pública en forma abierta a técnicos, decisores y públicos en general.

No obstante, estas nuevas metodologías de monitoreo de políticas de desarrollo se enfrentan a escenarios duales, entre la conformación de una nueva forma de legitimación de los consensos globales en la cooperación internacional y las dificultades a la hora de realizar rendiciones de cuentas públicas “sustantivas” sobre los progresos de desarrollo.

En este último plano se pueden identificar algunos problemas y restricciones recurrentes en la metodología de construcción y elaboración de los informes.

Uno de los escollos que enfrentan la elaboración de los informes es que caen en un sesgo en destacar los avances, cumplimientos y logros hacia las metas prefijadas, pasando a segundo plano los aspectos más sustantivos vinculado a las estrategias de desarrollo nacional y de largo plazo que explican los logros obtenidos o las dificultades para alcanzarlos. Este sesgo positivista de los informes se acentúan cuando se comparan los informes entre diversos niveles de gobierno y ejecución de políticas, cuanto más cerca las instancias oficiales del Estado nación más autocomplacientes son los informes. En los informes regionales y nacionales se puede apreciar un énfasis por mostrar los progresos y la preferencia por seleccionar las metas de menor exigencia para el país, o la región. Otra forma de expresión de este tipo de sesgo en el análisis es que muchas veces se sobrevaloran avances tímidos y en otros casos se redefinen metas ante el inminente fracaso o imposibilidad de alcanzarlas en los plazos fijados.

La pérdida de elementos críticos se puede apreciar en forma longitudinal a lo largo del espacio y en el tiempo. Este tipo de problemas se notan por ejemplo entre los primeros informes más críticos y los siguientes más condescendientes, o entre los informes regionales más críticos y los informes nacionales más complacientes, más aún si son realizados sobre el final de un gobierno.

La metodología de racionalidad orientada hacia los logros (metas-resultados) pone énfasis en los resultados finales que muchas veces tienen poca vinculación causal o

directa con procesos y políticas implementadas en el período. Se plantean pues en varios informes supuestos fuertes ex-post facto de una racionalidad de las políticas y resultados que no siempre están suficientemente explicitados y fundamentados. Esta dificultad se expresa también en la falta de justificación de en qué circunstancias se mantienen o se cambian las metas internacionales y nacionales aumentando o disminuyendo los parámetros de bases o indicadores para el logro de resultados.

En síntesis, si por un lado la metodología de metas-resultados se plantea como un nuevo instrumento de mejora de la racionalidad en el monitoreo de políticas, la implementación enfrenta recurrentes tensiones entre estrategias maximalistas (ambiciosas en el plano normativo pero difíciles de alcanzar en plazos cortos) y estrategias minimalistas en la elaboración de metas (reduciendo el alcance de las metas y exigibilidad a lo largo del tiempo).

Otro problema típicamente metodológico es el riesgo de fetichización de los índices para medir los resultados de desempeño (como el IDE) y la reducción operativa de los problemas educativos. A modo de ejemplo con respecto a los EPT se ha criticado que el instrumento creado para resumir y evaluar avances y retrasos de los EPT (como el IDE) no mide adecuadamente todas las metas. De hecho el IDE sólo mide algunos aspectos de 4 de las 6 metas<sup>5</sup>.

Estos indicadores miden bien las cifras macro de acceso y cobertura de los sistemas educativos, no obstante, son menos precisos en la medición de los desempeños agregados (promedios) de la población en términos de calidad aprendizajes y logros finales en los diversos niveles (según los distintos perfiles sociodemográficos básicos). Es muy difícil la elaboración de un índice cuantitativo –consensuado- para la medición de las políticas inclusivas y sociales, así como hay múltiples debates acerca de los indicadores de desempeño referido a calidad y equidad interna de los sistemas educativos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Las especificaciones técnicas de elaboración de los índices IDE, IDEG, PEMI se pueden consultar en el anexo del Informe 2010.

<sup>6</sup> La preocupación acerca de la importancia de incorporar la medición de la calidad de la educación ha estado en debate con respecto a los EPT. Un ejemplo de ello, puede encontrarse en el análisis de Carnoy (2005) que señala que se debe prestar atención tanto a los indicadores desarrollo de cobertura de la enseñanza básica, como de logro y desempeño interno, orientados a la medición de

Pero más allá de los índices e indicadores seleccionados, se agrega otro problema relacionado que es la definición de las líneas de base, que puede definirse como la tensión entre mínimos de desarrollo universales o progresivos, o cómo resolver la tensión entre el establecimiento de metas universales y la incorporación del legado histórico previo de desarrollo de un país o región (conocido en términos contemporáneos como los enfoques de *path dependency*). Si por un lado se plantea como pertinente avanzar hacia metas generales, por otro lado, si no se tienen en consideración los puntos de inicio y los legados históricos del desarrollo se corre el riesgo de sobreestimar o minimizar avances.

Así pues, como se puede observar en el cuadro a continuación, en los EPT el índice estrella (IDE) aplicado a América Latina le da los mejores resultados educativos a aquellos países que ya poseen un legado histórico de desarrollo humano alto y menores niveles de inequidad y pobreza, como es el caso de los países del cono sur y los peores resultados a los países de menor desarrollo humano y mayores niveles de inequidad y pobreza. Sin embargo, los análisis comparativos de avances y progresos pueden resultar engañosos. En los países del cono sur plantear que están en situación de alcanzar en forma completa las metas obedecen más a un legado histórico de desarrollo educativo que necesariamente a políticas y estrategias llevadas a cabo en el último período, y minimizar retrocesos y déficits en los niveles de enseñanza primaria. Por el contrario, en los casos de los países de menor desarrollo relativo se reducen las posibilidades de mejora de desempeño educativo o subvaloran los progresos, reproduciendo las brechas estructurales de desarrollo. A modo de ejemplo, en el Informe mundial de la EPT del año 2009 se señala que en la educación primaria se registraron tres retrocesos en América Latina, que corresponde a países de bajo nivel de desarrollo humano como Colombia, Paraguay y Perú. El análisis comparativo de la educación inicial también se observan retrocesos, uno en un país de bajo desarrollo humano como Guatemala, mientras que los otros dos se registran en países del cono sur, como Chile y Uruguay.

---

calidad de las instituciones educativas y el aprendizaje de competencias académicas por parte de los alumnos. En ese sentido, plantea que la centralidad de la escuela pasa además de la finalización del ciclo, por atender en forma temprana fenómenos tales como problemas persistentes de repetición y deserción de alumnos, déficit de desempeño asociado a condiciones sociales desfavorables de origen de los niños o déficits en la formación y desempeño de los maestros.

De esta forma, se puede caer en problemas relacionados con la confusión entre indicadores de estructura, proceso y resultado de desarrollo. Si bien se procura reflejar avances de desempeño educativo, e indirectamente de diagnóstico de capacidades institucionales instaladas y el logro de procesos de aprendizaje, muchas veces se termina simplificando en algunos índices que miden resultados de acceso, logro o cobertura sin vinculación directa con las políticas, instituciones y sujetos de los procesos educativos. Esta confusión genera sentidos ambiguos entre la intencionalidad de monitoreo de procesos estructurales de desarrollo y las estrategias efectivas de políticas para el desarrollo.

<b>Países de América Latina</b>	<b>Desarrollo humano alto y bajo nivel de inequidad y pobreza</b>	<b>Desarrollo humano alto con alto nivel inequidad y pobreza</b>	<b>Desarrollo humano medio, nivel de inequidad y pobreza alta</b>
<b>Logro de metas Educación primaria Índice de desarrollo IDE (2007)</b>	<b>Logro completo (IDE 0.97-1) Argentina y Uruguay Están a punto de lograr (IDE 0.95-0.96) Chile</b>	<b>Están a punto de lograr (IDE 0.95-0.96) México, Venezuela. Posiciones intermedias (IDE) Brasil 0.88, Colombia 0.92, Perú 0.94, Ecuador 0.90</b>	<b>Posiciones intermedias Bolivia (0.91), Paraguay (0.94), Guatemala (0.82) Distan de conseguirlo Nicaragua (0.78)</b>
<b>Educación sectores sociales vulnerables</b>		<b>PEME afecta entre 5 y 15% pobres</b>	<b>PEME afecta entre 2 y 8% de hogares pobres</b>

<b>Penuria de Educación y marginación en la Educación PEME (2010)</b>		Venezuela  <b>PEME afecta entre 2 y 8% pobres</b>  Colombia, Perú	Bolivia  <b>PEME afecta entre 10 y 35% pobres extrema penuria</b>  Guatemala y Nicaragua
---	--	---	--

Nota: IDE: resumen de cuatro indicadores referidos a los objetivos EPT 1 a 4: a) tasa neta de escolarización ajustada en primaria, b) tasa de alfabetización de adultos; c) paridad e igualdad sexos en las tasa brutas de escolarización en enseñanza primaria y secundaria, y en la tasa de alfabetización de adultos; d) tasa de supervivencia en quinto de año de primaria.

PEME: jóvenes adultos que han cursado menos de 4 o 2 años de estudios quedando en riesgo de extrema desventaja, referidos al 20% de hogares más pobres.

Más allá de la metodología de indicadores cuantitativos para el monitoreo de metas-resultados establecido otro elemento interesante de contenido de los Informes de seguimiento ha sido la introducción de diversos temas planteados en cada informe mundial para debate en la agenda de la educación para todos.

En el informe mundial inicial 2000-2002 se seleccionó como tema central la Educación como derecho humano, realizando una fundamentación del papel de la educación para el desarrollo humano, como institución principal para el desarrollo de capacidades. En ese sentido, el informe se alineó con las convergencias de las Declaraciones del Milenio y la afirmación del paradigma de Desarrollo Humano en la cooperación internacional de naciones unidas.

También entran en la agenda educativa temas transversales de acción propios de las naciones unidas como el combate de las desigualdades de género (Informe 2003/4) y el manejo de los conflictos bélicos, políticos y sociales (Informe 2011) en el ámbito de las instituciones educativas.

Se presentan un conjunto de temas exclusivos del sistema educativo y los objetivos de la EPT, como abordar los problemas de análisis y mejora de la calidad interna de las instituciones educativas (Informe 2005), el impulso de las escuelas y programas para la alfabetización completa de la población y el combate de los resabios y zonas de analfabetismo (Informe 2006); así como el destaque de los desafíos de la educación en la primera infancia y sus vínculos con la atención y cuidado social de los niños y las familias (Informe 2007).

Al inicio y sobre el final de la década se plantea la convergencia temporal y alineamiento de las acciones de la cooperación de las Naciones Unidas entre la plataforma de la EPT y los ODM 2002, preocupados por el análisis de impacto en términos de avances logrados y esperados para el 2015 (Informes 2002 y 2008).

En los últimos informes se pone el acento acerca de las relaciones entre desigualdad social y determinados déficit en educación (Informes 2009 y 2010). Así pues, varios problemas educativos se vinculan a determinados aspectos de la desigualdad social. Si bien existen consensos con respecto a un enfoque amplio de una educación básica que desarrolle competencias y aprendizajes básicos de lectura, escritura y cálculo elemental para toda la población, se reconocen obstáculos y déficits de aprovechamiento de aprendizajes escolar vinculados a condicionantes sociales y estructurales. En este sentido se señala la persistencia de analfabetismos en jóvenes, adultos y de mujeres. También se plantean insuficiencias en el desarrollo de competencias y educación profesional que se traducen en desempleo y la marginación que afecta una parte importante de los jóvenes. A las condicionantes sociales se agrega la identificación de déficits de financiación de las instituciones educativas y la insuficiencia de la cooperación y la asistencia internacional para revertirlos.

En resumen, a la plataforma de objetivos estratégicos de los EPT se agregan diagnósticos de temas centrales de la educación que señalan una serie de condicionamientos estructurales e institucionales de diversos tipos para la cooperación y asistencia internacional.

### **Nuevos desafíos para la acción y legitimidad de la cooperación internacional**

En la última década se produjo un giro de perspectivas en la cooperación internacional que puede ser caracterizado como el pos consenso de Washington. Se trata de un tránsito de enfoques caracterizado por la crítica a los déficits de desarrollo del consenso de Washington, la multiplicación de perspectivas emergentes, en convivencia contradictoria y con sentidos ambiguos.

En este marco se produce una convergencia en la agenda internacional de diversas agencias a través de plataformas amplias de acción fundamentada en un enfoque de derechos humanos y el reconocimiento de graves déficits de desarrollo y persistencia de desigualdades sociales. En este contexto, los EPT se presentan como uno de los tránsitos inconclusos en los cuáles por una parte se reafirman los objetivos universalistas en la educación básica entendida como mínimos sociales de desarrollo y por otra parte se renueva la agenda de los vínculos entre educación y desigualdad social con la incorporación de problemáticas como desigualdades transversales y políticas de la pobreza, entre las políticas de inclusión educativa y la búsqueda de la calidad y logro de mínimos de aprendizaje y competencias académicas.

Estos giros múltiples e inconclusos de perspectivas analíticas se acompañan a su vez de nuevas metodologías de monitoreo del desarrollo y de rendición de cuentas públicas de gobiernos y de la cooperación internacional. Estas metodologías se basan en una racionalidad con arreglo a fines que establece una serie de objetivos y metas para alcanzar resultados a medir cuantitativamente en un período de referencia. A su vez, estas metodologías se consideran un instrumento de difusión y rendición de cuentas públicas de gobiernos y de la cooperación internacional de resultados logrados vinculados a su vez a la realización de una batería de derechos sociales fundamentales a través de Informes técnicos en forma regular.

Estas nuevas metodologías de monitoreo se presentan como herramientas útiles para el análisis comparativo de resultados entre países y regiones de manera de poder evaluar impactos en términos de avances o retrocesos en relación a las metas y resultados

esperados en el período de 10 años de referencia. No obstante, la elaboración de los Informes técnicos muestran algunos límites y problemas recurrentes, como ser supuestos de excesiva racionalidad entre metas y resultados, la simplificación en la operacionalización de indicadores de proceso; la minimización de las líneas base de referencia; la sobrevalorización y subvaloración de los avances logrados, entre otros.

Estos instrumentos técnicos se transforman a su vez en una nueva forma de construcción de legitimidad de la acción y difusión de la cooperación internacional. Al mismo tiempo, estos instrumentos generan nuevos desafíos.

En síntesis, las metodologías de monitoreo de las plataformas de acción se enfrentan a un triple desafío: a) la tensión entre estrategias minimalistas y maximalistas resultado de un convivencia de enfoques contradictorios y la multiplicación de metas desarticuladas, b) la fetichización de los indicadores y falta de claridad en la operacionalización entre los indicadores de proceso y estructurales; c) la falta de diagnóstico compartidos sobre causas y estrategias de desarrollo que conducen a una minimización de los obstáculos o condicionamientos de los sistemas educativos, la formas de desigualdad y estratificación social existentes, así como de las restricciones en las políticas públicas educativas en agenda e implementación en los diversos países.

Otra cuestión central es el aporte a la construcción de una nueva forma de legitimación de las políticas educativas y de desarrollo a nivel global impulsada desde los ámbitos de la cooperación internacional. En este sentido, la elaboración de los informes de rendición de cuentas públicas se enfrenta a dos escenarios distintos. Por un lado en qué medida los diagnósticos acerca de progresos con respecto a las plataformas de metas comprometidas caen en la trampa o sesgo hacia el conformismo institucional y visión autocomplaciente de los logros educativos acumulados, transformándose en una mera herramienta técnica de legitimación de políticas públicas existentes. Por otro lado, en qué medida estos informes pueden constituirse en medios efectivos de una rendición de cuentas públicas de los gobiernos y de control crítico desde medios intelectuales y de la sociedad civil para el avance hacia nuevas estrategias de desarrollo.

## Referencias

Abramovich V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo en *Revista de la CEPAL*, 88.

Carnoy M. (2005). Education for All and the quality of education: a reanalysis, paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005.

CEPAL (2004). *Una década de desarrollo social en América Latina 1990-1999* CEPAL, Santiago de Chile.

Deacon B., Hulse M. & Stubbs P. (1997). *Global Social Policy. International organizations and the future of welfare*. London: Sage.

Deacon B., Noel A. (2005). From 'safety nets' back to 'universal social provision' Is the global tide turning en *Global Social Policy*, 5, p. 19.

De Haan A. (2005). Social Policy: Towards Inclusive Institutions. Trabajo presentado en la Conferencia *New Frontiers of Social Policy*, diciembre, Arusha (Tanzania).

Ferrer L. M. (2007). *Derechos humanos en población: indicadores para un sistema de monitoreo*, CEPAL-CELADO, UNFPA, Serie población y desarrollo 73.

Nederveen P. (2010). *Development Theory*. London: Sage.

Leguizamón S. A. (2008). La producción de la pobreza masiva y su persistencia en el pensamiento social latinoamericano. En A. Cimadamore & A. Cattani, *La construcción de la pobreza y la desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Mkandawire T. (2005). *Targeting and universalism in developing countries*, Social Institute, United Nation.

Panizza F. (2009). *Contemporary Latin America . Development and Democracy beyond the Washington Consensus*, London-NewYork: Zeded Books.

PNUD (2005). *Informes sobre Desarrollo Humano. La cooperación internacional ante una encrucijada.*

ONU (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.

Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L. Dachi, H. & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, Education and Development. Ideas, Actors and Dynamics*, DFID, Bristol: University of Bristol.

Sassen S. (2007). *La sociología de la globalización*, Buenos Aires: Katz.

Serna M. (2008). Las políticas de la pobreza en el pós consenso de Washington: más allá y más acá del liberalismo social. En *Revista de Ciencias Sociales*, 24. Departamento de Sociología, FCS, Universidad de la República, Montevideo.

Serna M. y Supervielle, M. (2009). ¿Para qué seguir con la sociología del desarrollo? en *El Uruguay desde la Sociología VII*, Depto. Sociología. Montevideo: UDELAR.

Spicker P., Alvarez Leguizamón, S., Gordon, D. (2009) *Pobreza un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO-CROP.

UNESCO (2002-2010). *Informes de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo*, (disponible en [www.unesco.org](http://www.unesco.org))