

## EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR<sup>1</sup>: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS OBJETIVOS DEL MILENIO EN CLAVE EDUCATIVA<sup>1</sup>.

María Jesús Martínez Usarralde  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*“¡Dios santo!-pensó-¿seré estúpido acaso? Jamás lo hubiera creído,  
y nadie tiene que saber que no veo la tela.  
¿Es posible que sea inútil para el cargo?  
No, desde luego, no puedo decir que no he visto la tela”.*

*Hans. C. Andersen. El traje nuevo del Emperador.*

“Ningún sabio, ningún sirviente, ningún cortesano fue capaz de decir que el emperador caminaba desnudo, sin ningún ropaje, puesto que, aunque así lo veían, nadie quería que todos supiesen que en realidad no lo advertían porque era tontos, al tiempo que creían que todos los demás veían la tela...”. A la manera de evocadora metáfora, el revelador cuento de Andersen me resulta heurísticamente útil para plantear lo que, desde mi punto de vista, sucede ahora mismo el escenario sociopolítico en el que se mueven los Objetivos del Desarrollo del Milenio.

Los Objetivos del Desarrollo del Milenio (a partir de ahora, `ODM´) constituyen un esfuerzo sin precedentes, por parte de organismos transnacionales como Naciones Unidas, Banco Mundial, FMI y OCDE, que cristaliza en un proyecto a escala mundial iniciado el año 2000. Éste se estructura en ocho metas articuladas en objetivos y variables que giran en torno a temas relacionados con el fin de la pobreza, la consecución de un medio ambiente sostenible o la consolidación de una asociación mundial para el desarrollo, entre otros, cuyo logro ha de conseguirse antes del 2015.

Pues bien, en la actualidad escasean los que reconocen la desnudez que acreditan dichos objetivos en pleno proceso de ejecución, concretamente en el año 2007, en el momento de escribir estas líneas, a excepción de organizaciones no gubernamentales que siguen denunciando la constante vulneración de los mismos,

---

<sup>1</sup> Este artículo es fruto del proyecto SEJ2005-04235, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Su objetivo es analizar varias conexiones entre las políticas sociales y educativas a través de su formulación en la agenda de los organismos internacionales y de su aplicación en una serie de países.

así como los riesgos y consecuencias que estos déficits comportan a escala transnacional. ¿Será que se teme el enfrentamiento a esta nueva filosofía resultante del concierto de organismos internacionales, de naturaleza tan divergente, de intereses tan encontrados?

En este artículo tengo la intención de analizar los dos ODM relacionados directamente con la educación, sus magros resultados hasta el momento y proponer desde qué óptica alternativa (desde qué nuevo ropaje, por tanto, que todos admiraran) resultaría constructivo reinterpretarlos y trabajar en esa línea. Pero antes de entrar con algo más de profundidad en cada uno de los dos, es importante partir de una premisa: si bien todos los ODM comportan la variable `educación`, de una manera más o menos implícita, me interesa centrarme, aunque sea de manera descriptiva, en los dos en los que la educación aparece explícitamente: el segundo y el tercer ODM, destinados a la escolarización mundial de niños y niñas y a la igualdad de género a través de la educación, respectivamente.

### **1. ODM 2: `Lograr la enseñanza primaria universal`.**

Este objetivo cristaliza en la denominada `Meta 3: Velar para que, en el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria`. La trascendencia que entraña el mismo resulta, a todas luces, evidente: lograr el objetivo relacionado con la educación servirá para promover el progreso de todos los demás objetivos del milenio, dado que educar a los niños y niñas contribuye, entre otras cosas, a reducir la pobreza y promover la igualdad entre los géneros.

Para la observación de esta meta, se han establecido una serie de indicadores, todos ellos promovidos y analizados desde UNESCO:

- Tasa neta de matrícula en la escuela primaria.
- Porcentaje de estudiantes que comienzan el primer grado y llegan al quinto grado de escuela primaria.
- Tasa de alfabetización e las personas en edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

El objetivo es alcanzable, pero, en la actualidad, 113 millones de niños siguen sin ir a la escuela, contrastando de manera ilógica e hiriente con el axioma de que los niños tienen derecho a una educación básica gratuita y de calidad. Afirma con vehemencia Tomasevsky (2004) que, en el mundo en que vivimos, se puede hablar del derecho a la educación como un derecho tan irrenunciable como conculcado. Continúa sosteniendo que “la primera visión es ampliamente desarrollada en una amplia gama de tratados internacionales de los derechos humanos y constituciones nacionales. La segunda tiene su origen en la inexistencia efectiva del derecho a la educación” (p. 63). En efecto, aunque las tasas de matriculación en primaria han aumentado mundialmente desde 1980 (en Oriente medio y el África septentrional, entre 1980 y 1996 se dio un aumento de 75% al 85% de total de niños escolarizados en primaria<sup>2</sup>), hoy por hoy se sigue reconociendo la cifra que mostré líneas arriba de niños en edad escolar de los países en vías de desarrollo que crecen sin tener acceso a la educación básica (UNICEF, 2007). Lo anterior desemboca en que muy posiblemente el segundo ODM (la consecución de la educación básica para todos los niños del mundo en el 2015) tampoco se conseguirá, viendo denegado este derecho 75 millones de niños (buena parte de los cuales, el 70%, se concentra en África Subsahariana).

Quizá haga falta una observación más profunda, acompañada de políticas de acción más contundentes, de la vulneración de otros derechos que basculan alrededor de este derecho a la educación y que se erigen en *conditio sine qua non* para el buen cumplimiento del mismo: el derecho a la nutrición, a la participación, a la no explotación, a la protección frente a la violencia, a la justicia, al respeto de opiniones... tantos y tantos derechos conculcados cuyo cumplimiento revertirían en el éxito rotundo y estratégico del derecho a la educación.

Quizá haga falta también una mayor atención a la *calidad* de la educación, o, más bien, a la *pertinencia* de la misma: contar con educaciones útiles, adaptadas a su medio, y no meramente exportadas, con las consecuencias más evidentes que ello acarrea: los niños van desconectando gradualmente de la cotidianeidad de las aulas y acaban por no acudir (lo que se ha acuñado ya como fenómeno de la

---

<sup>2</sup> Datos recientes, procedentes de EPT (2007), en su informe ‘La Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia’, reconocen que en un tercio de los países sobre los que se dispone de datos, menos de un 75% de los alumnos llegan a cursar el quinto grado de primaria. El informe destaca, además, a partir de un análisis pormenorizado de los datos, que en muchas partes del mundo los escolares no sacan provecho de la enseñanza debido a la calidad insuficiente de los sistemas de educación, lo que dificultará muy probablemente el logro de los objetivos del milenio por parte de algunos países.

deserción escolar´), dado que el tiempo destinado al trabajo o a las ayudas de las familias los acaba absorbiendo. O los niños sí que acuden, pero, frente a la falta continua de interés y motivación, repiten (la denominada `repitencia´ en Latinoamérica) un año tras otro. Ya sea para un caso u otro, tal y como sostiene Save The Children (s.d.) en `Reescribamos nuestro futuro´: “Si la educación no es de buena calidad, puede convertirse en un arma que potencie el conflicto. Los libros de texto pueden estereotipar o estigmatizar a diferentes grupos sociales. Las clases diarias pueden ser un instrumento de propaganda divisiva”. Los motivos que aduce esta ONGD son, a mi parecer, lo suficientemente substanciosos como para que se considere como prioridad insoslayable desde una óptica estratégica. Al final, la equidad es el elemento que resulta más vulnerado, a todas luces, obligando a gobiernos a tomar medidas, en forma de políticas compensatorias o bien de políticas de discriminación positiva, a fin de aspirar a alcanzar este ideal modelo socioeducativo que no llega.

Finalmente, y no menos importante, quizá haga falta un mayor compromiso político que responda a la incidencia que está teniendo este objetivo a escala mundial por parte de las ONGD: si frente a la retórica de “los gobiernos se *comprometen* a adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (Convención de Derechos del Niño, 1989: artículo 28 apartado 2), nos encontramos, tal y como arroja el EPT (2007) con que en 89 países se sigue cobrando derechos de escolaridad o que, como denuncia Save The Children (s.d.), los países en conflicto no están siendo suficientemente atendidos como prioritarios dentro de la consecución de este objetivo, cuando 43% de estos niños (uno de cada tres) viven en países afectados por conflictos (por ejemplo, en el caso del Chad alcanza a un 41,7% de esta infancia invisible), realmente no cuesta entender por qué este segundo Objetivo parece que no va a cumplirse.

## **2. ODM 3: `Promover la igualdad entre sexos y la autonomía de la mujer´.**

El tercer ODM, por su parte, y si bien, tal y como reza el título, no contempla inicialmente a la educación, sí que lo hace al cristalizar en la meta 4: `Eliminar las desigualdades de géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para fines del año 2015´, convirtiéndola, por tanto, en instrumento inexcusable para conseguir la deseada igualdad.

Para ello, se concentran en las cifras arrojadas por los siguientes indicadores, referentes tanto a niñas como a mujeres adultas, y consecuentemente, en lo concerniente tanto a la educación como al entorno laboral, tal y como se puede comprobar de sus títulos:

- Relación entre niñas y niños en los niveles de educación primaria, secundaria y Superior (UNESCO).
- Relación entre las tasas de alfabetización de las mujeres y hombres entre los 15 y 24 años (UNESCO).
- Proporción de mujeres entre los empleados remunerados (OIT).
- Proporción de puestos ocupados por mujeres en el Parlamento Nacional (IPU).
- Relación entre remuneración media de trabajo de mujeres y hombres (CEPAL).

De un modo u otro, con este ODM se persigue trabajar de manera concentrada en las siguientes aspiraciones:

- *"Promover la igualdad entre género y el empoderamiento de la mujer"*. Se ha demostrado cómo en la actualidad se está reduciendo la diferencia entre los géneros en la tasa de matriculación en países desarrollados, lo que constituye un primer paso para reducir las desigualdades existentes. Esta realidad se sostiene desde el enclave, precisamente, de la reformulación del rol de la mujer y del papel político que ésta pueda acometer: el *empoderamiento*, neologismo entendido como la consecución de capacidades de la mujer para la toma de decisiones en cuanto a que se considera ciudadana activa en los contextos democráticos mundiales, con voz y voto.
- *"Promover la igualdad de género y su autonomía"*. Las mujeres representan una pequeña proporción de los empleos asalariados, pero éstos se continúan identificando con trabajos inestables, mal remunerados, bajo condiciones a veces inhumanas, además del hecho de que siga sin estar representada de forma equitativa en el mundo en relación a los hombres en materia laboral.
- *"Reducción de la pobreza y exclusión de las mujeres"*. Las mujeres no únicamente resisten una carga desproporcionada de la pobreza mundial,

sino que, en algunos casos, la globalización ha aumentado esta brecha, ya que acaban perdiendo una proporción muy superior de empleo, prestaciones y derechos laborales. Para ayudar a reestablecer las condiciones del área económica, se establecen dos estrategias fundamentales (Banco Mundial, 2004): incorporar las perspectivas de género al comercio y a las políticas económicas y expandir el acceso de las mujeres a los mercados, bienes y servicios. Así ocurre, por ejemplo, con las iniciativas de los microcréditos concedidos a mujeres, tan apoyado por este organismo.

- *“Erradicación de la violencia a las mujeres”*. La violencia contra las mujeres constituye un problema universal, y una de las violaciones más generalizadas de los Derechos Humanos. Una nueva forma de violencia es, precisamente, la trata mundial de mujeres y niños. Como estrategias de prevención articuladas en torno a estas aspiraciones, se reconocen, entre las más significativas: crear más leyes protectoras y medidas nacionales, conceder un mayor apoyo a las organizaciones de mujeres y atender a las diferentes iniciativas de género que surgen y se plantean en situaciones de conflicto y post-conflicto.
- *“Igualdad de género en la gobernanza democrática”*. La participación política de las mujeres se erige en un requisito fundamental para conseguir la igualdad de género y para establecer los cimientos y los principios de una democracia auténtica. Frente a este *desideratum*, las leyes, políticas e instituciones gubernamentales, hoy por hoy, no resultan distintivas de esta realidad, a juzgar por su infrarrepresentación de la totalidad, ya que no reflejan las necesidades de la ciudadanía ni apoyan los avances en la esfera de los derechos de las mujeres.

En cuanto a las estrategias globales ideadas para convertir dichas aspiraciones en realidades, destacaría, por todo ello:

- La primera, es inexcusable e impostergable: superar el hambre, la pobreza y las enfermedades que sufren las mujeres, dado que la igualdad en los géneros implica, entre otros asuntos, la igualdad en todos los niveles sociales, así como en el control y uso de recursos culturales, políticos y educativos.
- En segundo lugar, promover la igualdad de género, a través del apoyo de nuevas estructuras legales y legislativas.

- En tercero, insistir en políticas de incidencia que hagan de la participación plena de las mujeres en la configuración de las instituciones políticas una realidad.
- Finalmente, un elemento clave en la potenciación de la mujer es el ejercicio de un poder de decisión en pie de igualdad con el hombre en campos que afectan a su vida, desde la familia hasta los niveles más altos de gobierno, tal y como lo refleja, por ejemplo, el indicador 4 del IPU, 'proporción de puestos ocupados por mujeres en el Parlamento Nacional'.

Para concluir este apartado, ayudándome con ello a enlazar con el siguiente, me remitiré a una cifra que lo que trata es de contrastar el volumen retórico con la realidad manifiesta: desde 1997 se han hecho progresos notables, pero... 2/3 de los analfabetos del mundo siguen siendo mujeres y el 80% de los refugiados, mujeres y niños. ¿Qué es lo que continúa fallando, por tanto?...

### **3. Algunas reflexiones comparadas sobre políticas internacionales centradas en la infancia.**

Después de esta revisión sobre la retórica de los ODM 2 y 3, y teniendo como trasfondo una serie de hitos antecedentes que, en el caso de la educación, marcan unas líneas directrices de política educativa y social clara que perfila un *continuum* entre unas y otras, como son, por ejemplo, la Cumbre de Jomtien de 1990 y el Foro Mundial de educación de Dakar de 2000<sup>3</sup>, cabe hacer una serie de apreciaciones, desde las que se pueden extraer algunas conclusiones críticas y, finalmente, apuntar una posible vía de trabajo sobre la que seguir avanzando.

Con respecto a la comparación que puede hacerse entre los citados hitos educativos, destacaría al menos, 3 aspectos:

- La retórica política en las que se basan las premisas, ya sean específicamente educativas, ya sean de calado más social, resulta ser significativamente parecida<sup>4</sup>. Ésta se basa en demandas muy amplias,

---

<sup>3</sup> Auspiciados ambos por UNESCO, si bien contó con la colaboración de otros organismos transnacionales como UNICEF y el Banco Mundial, además del apoyo de los gobiernos de los países en desarrollo.

<sup>4</sup> De hecho, y como trasfondo, tal y como señala Mundy (2006) todos los organismos internacionales han comprendido cuáles son las ventajas de trabajar sobre un conjunto de prioridades, perdiendo, con ello, sus clásicas señas de identidad: mientras el Banco Mundial se dirige hoy hacia cuestiones relacionadas con

excesivamente globales, cristalizadas en objetivos. Tomando un ejemplo: El acceso universal y definitivo a la educación primaria es abordado desde Jomtien (1990), la Cumbre Mundial a favor de la infancia (1990), el Foro Mundial de Dakar (2000), el texto de Progreso desde la Cumbre a favor de la Infancia (2001) y, finalmente, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000).

- Aparecen, de igual modo, aspiraciones reiteradas. Con respecto a las premisas con relación directa con la infancia caben destacar, desde el punto de vista educativo: el abordaje educativo de la primera infancia, así como de los jóvenes y adolescentes, el acceso a la educación por parte de las niñas (desde la vertiente más educativa), y desde una perspectiva social, la protección de la infancia en situación de riesgo, la reducción de la mortalidad, la malnutrición, el acceso a agua potable o el control de algunas enfermedades. Lo mismo puede aplicarse de las premisas que tienen una relación indirecta con la infancia, y que están haciendo referencia en buena medida a las condiciones sociales y familiares que rodean a la infancia.
- La tendencia a cuantificar las cifras y fijar una fecha en la que se espera conseguir los objetivos. Siguiendo con el ejemplo anterior, desde la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (1990) la aspiración a conseguir una educación primaria se cuantifica ("al menos el 80%") y desde el Foro Mundial de Dakar (2000) se planifica hasta el 2015, aspectos éstos que son tenidos en cuenta, por ejemplo, en el texto de Progresos desde la Cumbre Mundial de la Infancia (2001).

Lo anterior nos lleva, como conclusión, a volver sobre una reflexión general: las políticas internacionales, "¿se preocupan o meramente se ocupan?" (Martínez Usarralde, 2006). La consideración de la educación dentro de las agendas políticas internacionales de desarrollo no sorprende, así, desde el momento en que ésta es fruto de consensos de organismos clásicamente encontrados, de modo que se ha elaborado un discurso en el que conviven las aspiraciones neoliberales con la orientación más humana y social del desarrollo. En esta línea, puede hacerse una crítica generalizada al *modus operandi* a escala internacional de la problemática de la infancia desde la visión que nos procuran los organismos internacionales (no solo UNICEF o Save The Children, sino los que se comprometen de manera global con este sector, como son todos los organismos que suscribieron, por ejemplo, los

---

equidad y pobreza con mayor regularidad, las organizaciones de Naciones Unidas se muestran menos escépticas ante el papel del mercado y del sector privado para el desarrollo (p. 29).



Objetivos del Milenio), apelando a una serie de aspectos sobre los que habría que hacer incidencia para que esa `ocupación´ llegue, efectivamente, a ser `preocupación´:

- Con respecto estrictamente a las conclusiones que pueden extraerse de la comparación anterior, la primera percepción es la de que cabe cuestionarse la operatividad de premisas definidas como objetivos a conseguir, en alto grado coincidentes, y con `fecha de caducidad´. Si la falta de resultados, en efecto, obliga a posponer una y otra vez dichas premisas, quizá sea el momento de modificar la filosofía positivista en la que se basa esta política internacional.
- En la línea anterior, quizá resultaría más realista enfocar los objetivos dentro de un marco que se preocupe más por la etiología de esas realidades, constituyendo una herramienta heurística de carácter indudablemente más político. Procurar, en ese sentido, argumentos que incidan de manera directa en las causas que originan el actual estado del mundo, traduciendo la desigualdad imperante, podría conducir a una visión más realista de los objetivos, y por tanto ampliar las posibilidades de su final cumplimiento. Esta aspiración a la que me estoy refiriendo se bosqueja, aunque muy tímidamente, con el objetivo 8 del Milenio, `creación de una asociación mundial para el desarrollo´, en el que se adelantan, por ejemplo, a aspirar por un mundo sin barreras arancelarias, en especial para los países en desarrollo. Pero esta filosofía aludida, de carácter más político, se muestra todavía muy tímida como para manifestarse en toda su complejidad, y pasar de la lógica de la aspiración a la de la denuncia. Es, precisamente, lo que hace Tomasevsky (2004) en su valiente texto de `El asalto a la educación´, a través del cual se reconoce abiertamente que los objetivos de la educación de los países no se consiguen porque no hay voluntad política de los países para que así se produzca, siendo otras las prioridades (las armamentísticas, por ejemplo, en un mundo en el que la seguridad se globaliza a ritmo acelerado).
- Lo anterior no se podría conseguir si no existe, como trasfondo, un cambio en el paradigma del desarrollo. Ésta es una de las consecuencias más desoladoras, dado que el modelo imperante en los países desarrollados se identifica con el modelo de capital humano, coadyuvado por el

neoliberalismo como modelo político y económico. De ahí, también, que algunos organismos con un planteamiento mucho más humanista y social, basado en el modelo de desarrollo humano y sostenible, como UNESCO y UNICEF, se hallen en buena medida limitados en sus acciones. Así lo sostienen Werner et al. (2000) cuando parten de que los organismos internacionales no pueden cumplir la mayor parte de sus metas por varias razones. Aluden, así, a que, a nivel interno, los organismos internacionales que trabajan en el Sur forman parte de la estructura de poder dominante, siendo buena parte de los expertos y funcionarios que trabajan en ellas elegidos tras campañas de presión por parte de los gobiernos, y a pesar de las fuertes protestas por parte de los países en desarrollo y las ONGD a escala mundial. También hacen referencia a que la mayoría de los fondos de estos organismos proceden de países desarrollados: Estados Unidos ha amenazado, según estos autores, con recortar su contribución si las agendas se convertían en “demasiado políticas”, es decir, “si los intereses de los pobres chocan con los de las grandes empresas o si piden con demasiada insistencia los cambios macroeconómicos necesarios para reducir la pobreza”. En suma, los gobiernos de los países desarrollados, a juicio de los autores, tienden a resistirse a las iniciativas sobre desarrollo que trabajan en serio por una distribución más justa de los recursos y del poder de decisión. Como consecuencia: “por estas diversas razones, organismos de corte más social, como UNICEF y OMS, han seguido con frecuencia el camino más cómodo. Incapaces de llevar a la práctica de forma eficaz su cautelosa petición de un orden social y económico mundial más justo, suelen emplear intervenciones provisionales, a modo de parches, para limitar el daño causado por el injusto orden mundial actual”. En sus textos aparecen reflejadas las consecuencias del desequilibrio y consiguiente dependencias generadas unilateralmente, pero en buena medida son adoptadas como hechos inalterables y difícilmente superables. Mientras tanto, la cooperación internacional de los países desarrollados y, con ello, sus respectivas Ayudas Oficiales al Desarrollo, van ofreciéndonos cifras en constante descenso. Países como Bélgica, Finlandia, Francia, Irlanda y Gran Bretaña han dejado de lado una política firme para llegar a la cifra, ya clásica, del 0,7% del PIB destinado a la ayuda oficial (Mundy, 2006: 40).

- Y, conjuntamente con ese cambio de paradigma, quizá una demanda que se continúa haciendo, y que serviría como instrumento catalizador de esta

transformación requerida, es que se siga incidiendo en el papel que cumplen los que materializan estas aspiraciones, o la causa de las mismas, como se ha señalado: las organizaciones sociales, las asociaciones y ONGD (que detentan, por su parte, un papel definitivo, tanto en la educación como en la alfabetización de adultos), la sociedad civil, en definitiva, que ha tomado partido de la situación y trabaja denodadamente, desde el ámbito socioeducativo, para hacer que `pensar globalmente, actuar localmente´ sea algo más que un lema. Un buen ejemplo de lo dicho constituye, precisamente, la Campaña Global por la Educación, que cuenta con el apoyo y compromiso de un buen número de ONGD internacionales (*Action Aid, Global March* y *Oxfam, Save the Children, Entreculturas*, entre las más significativas), coaliciones EFA y buena parte de representantes de la citada sociedad civil.

#### **4. Valoraciones finales: futuras líneas de pensamiento y acción.**

¿Cuáles son los siguientes pasos, una vez detectadas las carencias? Ahora, más que nunca, el mundo debe obligarse a enfrentar y cambiar el miserable destino de los niños para los cuales los adelantos fueron escasos o simplemente nulos<sup>5</sup>. Como trasfondo, tal y como señala Rodríguez (2003), se halla el reconocimiento de la dignidad intrínseca y el de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Solo por ello, apostilla, debemos seguir trabajando (Rodríguez, 2003: 79). En esta línea, también sostiene UNICEF (2005a) que se trata “sobre todo de una cuestión de perspectiva y prioridades, respaldadas por compromisos, una firme determinación y recursos” (p. 26). Poniendo como ejemplo la ola de solidaridad que surgió en el mundo a raíz del tsunami que afectó el sudeste asiático, la organización sugiere que existen nuevas esperanzas para que el mundo supere la tendencia inmovilista actual y que priorice las exigencias que la propia humanidad demanda en estos momentos en materia educativa, que es la que nos ha ocupado aquí, aunque no únicamente.

Dentro de esta lógica, la labor fundamental de organismos internacionales como UNICEF ha consistido en que, partiendo de una legislación que obliga

---

<sup>5</sup> En este sentido, quizá puedan resultar especialmente significativas la aplicación de medidas concebidas estratégicamente con carácter de urgencia, como es la iniciativa “25 para 2005” en la que UNICEF (2005a) se centra en los 25 países que corren el riesgo de no cumplir las disparidades de género en educación o las denominadas `iniciativas de impacto rápido´ que se idean desde el Proyecto del Milenio para impulsar el acceso a los servicios esenciales de los niños que requieren más ayudas en este momento (UNICEF, 2005 y 2007), y que pueden consultarse en el documento “Ejecución de los programas de acción en favor de los países menos adelantados para el decenio 2001-2010”.

´moralmente´ a los países firmantes (la Convención de Derechos del Niño, de carácter vinculante, constituye un buen ejemplo de lo apuntado), ha extendido una conciencia generalizada de que en estos momentos resulta impostergable la atención que merecen las políticas de infancia, de entre las cuales la educación ocupa un lugar preponderante. Esta acción ha tratado de movilizar a países en desarrollo, que requieren, según se ha comprobado, más ayuda internacional que nunca (procedente, casi en su totalidad, de la Ayuda Oficial al Desarrollo), pero también a los países desarrollados. En ellos, en efecto, se da una doble realidad: por un lado, y a través de las evaluaciones de que son objeto por parte de la Comisión de los Derechos del Niño, se han cerciorado cómo la situación de la infancia no es tan óptima como en principio debiera haber en estos países. De ahí las reflexiones sugeridas en torno a una mayor consideración tanto de las causas que han llevado legítimamente a dicha situación, como de la necesidad de reformular modelos de desarrollo.

Desde esta perspectiva se acuña el "enfoque basado en los derechos humanos", emitido desde las Naciones Unidas, bajo la consideración de que todos los programas de desarrollo han de fortalecer los derechos humanos, de modo que "los principios de igualdad, participación, inclusión y responsabilidad deberían orientar las estrategias de desarrollo desde su concepción" (Bellamy, 2005: 97). Este enfoque, relativamente nuevo en sus planteamientos, hace hincapié sobre los derechos como elemento central de las estrategias de desarrollo humano, concediendo prioridad a los bienes y servicios esenciales para la supervivencia, salud y educación de la infancia, construyendo un entorno protector que defienda a los niños contra la violación de los mismos. Quizá haya que insistir e indagar más sobre este modelo de desarrollo, su impacto y las acciones que de él se deriven desde el futuro más inmediato, como modelo que pueda complementar de manera integrada al paradigma del desarrollo humano, sostenible y social.

De un modo u otro, las recomendaciones que hace la directora de UNICEF, Carol Bellamy, para el futuro más inmediato, pueden servir para concluir este tema, desde el momento en que los derechos humanos son perfectamente extensibles a los derechos del niño. Éstas no hacen sino referencia a que:

- El mundo debe reafirmar sus responsabilidades morales y jurídicas hacia la infancia y volver a comprometerse con ella. Si no se concede, en este sentido, una mayor atención a la prestación de servicios de atención básica

de salud y educación para la infancia, la mayoría de objetivos de Desarrollo del Milenio a los que he hecho referencia sencillamente no se alcanzarán en la fecha estipulada, el 2015.

- *Todos los países deben aplicar un enfoque de desarrollo social y económico basado en los derechos humanos.*
- Los gobiernos deben adoptar políticas sociales responsables, que tengan como objetivo focal de primer orden a la infancia. Un punto esencial, en esta línea, consistiría en abolir los costos escolares a fin de aliviar los gastos familiares que permiten a sus hijos acudir a las escuelas.
- Los donantes y gobiernos deben invertir y buscar fórmulas financieras alternativas en fondos adicionales a la infancia, ya sean bilaterales, ya multilaterales<sup>6</sup>. Una medida podría ser, en sintonía con esta idea, crear un fondo sectorial específico cuya financiación contara con una cantidad estipulada previamente, estable todos los años. En esta línea, una iniciativa concreta es la denominada `Alianza para la Supervivencia infantil`, impulsada por diferentes países y organizaciones con el fin de apoyar los programas de supervivencia infantil y poder cumplir, así, el cuarto de los Objetivos de Desarrollo del milenio.

Todos, en definitiva, países y gobiernos, pero también nosotros, debemos tener la voluntad para participar, comprometernos y cumplir nuestras obligaciones hacia la infancia del mundo, en especial esa infancia perdida a la que hacía referencia al inicio, desde nuestras posibilidades y competencias en el ámbito educativo y el social, desde la interpretación, la crítica, la reflexión y la acción.

Para finalizar, solo un apunte más: otra medida que debiera articularse, sobre todo desde el enclave educativo y pedagógico desde el que nos movemos, debería hacer referencia a las implicaciones de enseñar y aprender derechos humanos en las aulas a fin de ir consolidando esta cultura de los derechos específicos y, por ende, de los derechos de la infancia a los que he hecho referencia a lo largo de estas páginas<sup>7</sup>. Se parte, tal y como hacen Amnistía

---

<sup>6</sup> Una medida, objeto actual de debate por parte de ONGD y organizaciones sociales, que se está adoptando en esta línea en España lo constituye la propuesta concreta del gobierno consistente en poner en marcha una serie de operaciones de conversión de deuda por educación en algunos países latinoamericanos, lo que afectaría de manera directa a la infancia (Ayuda en Acción, Entreculturas e Intermon Oxfam, 2006).

<sup>7</sup> Una contribución, en este sentido, sumamente clarificadora, es la realizada por Otero (2005). En la misma se acomete una exhaustiva revisión de los recursos y propuestas educativas que el autor ha

Internacional (2003) y, más recientemente, López (2005), de una rotunda llamada de atención sobre la falta de formación, tanto de pedagogos como de maestros, psicopedagogos y educadores sociales, en cuanto a las cuestiones relacionadas con los derechos humanos. Así lo hace el informe *‘Derechos Humanos: una asignatura suspensa’*, desde el que se ha consolidado todo un estado de la cuestión en torno a la perentoria necesidad de contar con una formación básica desde el ámbito educativo para poder dar a conocer esta realidad multiforme en las aulas escolares, aunque no únicamente (A.I., 2003). De hecho, se demuestra cómo los artículos reflejados en la Convención de los Derechos del Niño pueden ser analizados en la escuela, dado que es desde este contexto desde donde pueden conocerse las diferentes realidades que rodean a la infancia, sus obstáculos y la manera de poder aliviarlos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa. Informe sobre la formación en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación en materia de Derechos Humanos*. Madrid. Amnistía Internacional.
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2001): *Nosotros los niños: examen de final de decenio de los resultados de la Cumbre Mundial a favor de la infancia. Informe del Secretario General*. Nueva York: ONU.
- ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS (2002): *Un mundo apropiado para los niños*. Nueva York: UNICEF.
- AYUDA EN ACCIÓN, ENTRECULTURAS E INTERMON OXFAM (2006): *Luces y sombras. Un análisis de los canjes de deuda por educación en el marco de las Cumbres Iberoamericanas*. Madrid: Campaña Mundial por la Educación.
- BELLAMY, C. (2005): *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Ginebra: UNICEF.
- BANCO MUNDIAL, FMI, NACIONES UNIDAS y OCDE (2000): *Un mundo mejor para todos. Consecución de los objetivos de desarrollo internacional*. Washington, D.C.
- ETP (2007): *Bases sólidas: atención y educación de primera infancia*. París: UNESCO.

- INTERNATIONAL CONSULTATIVE FORUM ON EDUCATION FOR ALL (2000): *Global synthesis*. Paris: UNESCO.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2006): "¿Se ocupan o preocupan?: análisis comparado de diferentes programas y medidas favorecedoras de políticas internacionales de infancia". En L.M. NAYA Y P. DÁVILA (eds.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Universidad del País Vasco-Espacio Universitario Erein. pp. 277-292.
- MUNDY, K. (2006): Education for All and the New Development Compact, *Review of Education* 52, pp. 23-48.
- NACIONES UNIDAS (2002): *Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM)*: [www.un.org/spanish/millenniumgoals](http://www.un.org/spanish/millenniumgoals). Consultados el 15 de marzo de 2006.
- OTERO, H. (2005): Educar en derechos humanos: recursos y propuestas educativas. En L.M. NAYA (coord.): *La educación y los derechos humanos*. Donostia: Erein. pp., 137-154.
- RODRÍGUEZ, M.J. (2003): La infancia: una misión, un reto. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 49-82.
- SAVE THE CHILDREN (2004): *Más allá de los objetivos*. Reino Unido: Alianza Internacional Save The Children.
- SAVE THE CHILDREN (s.d.): *Reescribamos el futuro*. Madrid: Save The Children España.
- TOMASEVSKY, K. (2004) *El asalto a la educación*. Madrid: Intermon Oxfam.
- UNICEF (2005): *Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia 2006*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2005a): *Progreso para la infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad de géneros*. Ginebra: UNICEF.
- UNICEF (2007): *Estado Mundial de la Infancia 2007. La mujer y la infancia. El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York: Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo
- VV.AA. (2005): *Educación para todos y todas: la deuda pendiente*. Documento policopiado.
- WERNER, D. ET AL. (2000): *El papel de UNICEF y la OMS*. [www.netcom.es/davidps//cls/apendice.htm](http://www.netcom.es/davidps//cls/apendice.htm), consultado el 15 de marzo de 2006.