



Inversiones en los derechos humanos

En el umbral del siglo XXI, el mundo se encuentra en el ápice de la revolución en materia de educación, siguiendo nuestro concepto ampliado y revitalizado de lo que significa la educación y de las maneras en que se podría mejorar el aprendizaje.

El compromiso en pro de la educación, que encalló en las rocas de la deuda y el ajuste estructural durante el decenio de 1980, ha sido renovado en el de 1990 debido a que cundió la toma de conciencia de que los derechos humanos son la clave del desarrollo humano.

La humanidad reconoce, como nunca antes, que los derechos humanos son indivisibles y que la vigencia de un derecho refuerza y promueve los demás. Que haya un derecho humano a la educación, similar a los derechos a la libertad de palabra y pensamiento y a la protección contra la tortura, puede parecer a muchos un concepto novedoso. Es un concepto transformador y de alcance especialmente vasto en el mundo en desarrollo, donde hay 130 millones de niños que deberían asistir a la escuela y no lo hacen. Incluso más revolucionaria es la insistencia de la Convención sobre los Derechos del Niño de que esta educación debe consistir en una experien-

cia de aprendizaje de alta calidad en un ámbito centrado en el niño y sensible a las cuestiones de género.

Evidentemente, gran parte de lo que ahora se considera educación básica es simplemente indefendible. Sus deficiencias pueden ilustrarse mediante los siguientes ejemplos de experiencias escolares:

[En el Japón]: Se empuja a los niños a una ardua competición sin fin en pos de una mejor posición social cuando ingresan al jardín de infantes, debido a que todas las instituciones educacionales están categorizadas jerárquicamente, de arriba hacia abajo, según su prestigio, que se define en verdad por el número de estudiantes que la institución puede enviar a un instituto de educación superior “mejor” o “famoso” o a una compañía importante. Sólo los niños que han sido formados para que adquieran una perseverancia y un autocontrol casi inhumanos pueden adelantar ... [ellos] bien saben que si abandonan el sistema escolar, serán fácilmente empujados hacia la esfera marginal de la sociedad 1.

[En Zambia]: El niño típico camina cada mañana siete kilómetros para asistir a la escuela; cuando llega está hambriento, cansado, desnutrido o malnutrido, sufre a causa de sus parásitos intestinales, está sudando y no puede concentrarse. Se sienta junto a otros 50 alumnos igualmente maltrechos. Su receptividad es mínima. El maestro está insuficientemente educado, poco motivado y mal remunerado. Habla un inglés deficiente, no obstante trata de enseñar en ese

El compromiso en pro de la educación ha sido renovado en el decenio de 1990 debido a que cundió la toma de conciencia de que los derechos humanos son la clave del desarrollo humano.

Foto: Las naciones más pobres del mundo arrastran una deuda externa de 2,2 billones de dólares, lo que obstaculiza su capacidad para invertir en la educación. Una niña con un cuaderno camino de la escuela en Camboya.



UNICEF/5396/Isaac

En Pakistán, un hombre celebra una clase informal para los niños del barrio en la calle, a fin de poder atender también su tienda cercana.

idioma ... No conoce bien los temas y durante las lecciones utiliza métodos didácticos inadecuados ... La acústica y la ventilación son malas, el aula está mal iluminada, no hay tizas, el pizarrón es resbaloso, hay muy pocos cuadernos y lápices. La escuela es un mundo extraño, que trata sin lograrlo de ofrecer conocimientos muy poco pertinentes al alumno, a su ámbito social o a la sociedad que encontrará cuando ingrese en el mercado laboral².

[En el Brasil]: La clase en la escuela primaria municipal ... aburrida y carente de materiales didácticos básicos, estaba repleta de niños aletargados y distraídos ... con desarrollo físico muy insuficiente para sus edades; otros, con abdomenes obviamente distendidos, se quejaban de dolores causados por parásitos y gusanos, mientras otros estaban atormentados por el escozor de piojos, oxiuros, sarna y otras afecciones comunes de la piel. Niños de todas las edades y todos los niveles de aptitud estaban frente a las mismas lecciones repetitivas, dirigidas siempre a los menos adelantados³.

Muchos ámbitos de aprendizaje están lejos de ser estimulantes y acogedores para los niños, según lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño. Pero si bien el fracaso de los sistemas educacionales existentes es patente, también los son los éxitos de los ejemplos pioneros descritos en la sección anterior, no sólo en los ámbitos de enseñanza y aprendizaje, sino también en sus sistemas de gestión flexibles y adecuados a las necesidades. Además, un producto secundario favorable de los gravísimos problemas financieros padecidos en los dos últimos y difíciles decenios ha sido la eliminación de cualquier exceso que pudiera existir en el sistema, con lo cual tiene una mayor eficiencia en función de los costos y menos despilfarro que nunca.

En el último decenio se han investigado varias modalidades de bajo costo y alta calidad para alcanzar las metas educacionales mundiales, y muchas de esas modalidades presentan buenas posibilidades. Es necesario que reciban apoyo con suficientes recursos y voluntad política —a escala nacional e internacional—

para que se beneficien todas las escuelas, en países tanto ricos como pobres.

El deber del Estado

Los gobiernos nacionales están obligados a velar por la educación básica y a introducir en las políticas y las prácticas todos los cambios necesarios para alcanzar esa meta de importancia vital. Muchos gobiernos, inspirados por el programa de Jomtien, encontraron más dinero para la educación, pero muchos otros no le han asignado una prioridad suficiente. Los países en desarrollo tienden a aducir su pobreza como excusa para no asignar suficientes recursos a la Educación para Todos, pese a las pruebas recogidas durante cuatro decenios de desarrollo de que los países pobres pueden lograr maravillas a condición de que hagan gala de compromiso y visión del futuro.

Las comparaciones entre países asiáticos son ilustrativas. El estado de Kerala (India) ha logrado una tasa de alfabetización del 90%, muy superior a la tasa del 58% existente en Punjab, donde el ingreso per cápita es más del doble⁴. Viet Nam ha conseguido una tasa de alfabetización del 94%, mientras que el Pakistán, con un ingreso per cápita muy superior, languidece con un 38%. Entre los factores que influyen sobre esos resultados figuran el compromiso político, por ejemplo, de adoptar medidas concretas de política a fin de asegurar la Educación para Todos. Es posible que se rechace la fundamentación general en pro de la mitigación de la pobreza cuando el gasto militar en el Asia meridional sigue siendo tan elevado: unos 13.600 millones de dólares anuales en la región⁵.

El UNICEF ha realizado un estudio detallado sobre nueve países y el estado de Kerala (India), que han logrado en materia de salud y educación resultados mucho mejores que otros países y estados de la misma región con niveles de ingresos similares. Todos ellos lograron la matriculación primaria universal muy temprano en su proceso de desarrollo. Independientemente de las diferencias políticas y de otro tipo, todos comparten una política de firme apoyo estatal a los servicios sociales básicos, y se niegan a

depender de la teoría de “filtración” desde arriba hacia abajo del crecimiento económico o del libre juego de las fuerzas de mercado. Cada uno ha gastado sostenidamente en educación primaria una proporción del ingreso per cápita más alta que sus vecinos menos adelantados, manteniendo al mismo tiempo bajos los costos unitarios. Esos países han logrado mejorar la calidad de la enseñanza manteniendo bajas tasas de repetición y abandono escolar y han seguido impartiendo enseñanza exenta del pago de matrícula⁶.

Los países que más lejos están de lograr la Educación para Todos, como norma, no han adoptado las políticas y acciones de aquellos que han logrado progresos sustanciales en materia de educación. Por ejemplo, no han asegurado el equilibrio del gasto público, ni han financiado niveles equitativos de educación básica y educación superior. Tampoco han mantenido los costos bajos, a medida que fue aumentando la cobertura. La experiencia, en particular en los países de África de idioma francés, es ilustrativa. Los costos unitarios (por alumno y por egresado) figuran entre los más altos del mundo y las tasas de matriculación, entre las más bajas.

La lección en materia de políticas es que es preciso minimizar los costos para los progenitores; no obstante, hay pruebas de que el costo directo para la familia de enviar un niño a la escuela en el África al sur del Sahara aumentó en el decenio de 1980. El progreso logrado en los nueve países estudiados y en el estado de Kerala (India) proporciona otras lecciones útiles: el efecto positivo de una alta proporción de mujeres maestras sobre la matriculación de las niñas, por ejemplo, y las ventajas de impartir instrucción en la lengua materna en los grados iniciales.

En la India hay ahora un movimiento concertado a fin de aumentar la proporción de mujeres maestras en los estados septentrionales, donde la matriculación de las niñas es la más baja del país, mientras que en el resto del Asia meridional, y ciertamente en la mayor parte de África, éste sigue siendo un problema que merecería mucha mayor atención por parte de los encargados de formular políticas⁷. No obstante, con respecto a la cuestión del

idioma en que se imparte instrucción, recién en los últimos años ha surgido un consenso, en los países del África occidental en particular, de que la lengua materna debería ser el medio de instrucción en los grados primarios iniciales.

La lección es evidente: los gobiernos nacionales tienen capacidad para dedicar muchos más recursos al movimiento hacia la Educación para Todos, aun cuando son pocos los que lo hacen. Tal vez lo que sea aún más notable, según la Convención de Lomé IV con la Comunidad Europea, sólo un 20% de los 70 países signatarios africanos, caribeños y del Pacífico asignaban alta prioridad a la educación y la capacitación; 45 países le asignaban baja prioridad; y 6 países carecían en absoluto de proyectos de educación o capacitación⁸.

La asistencia internacional, aun cuando es importante, no es la solución para la crisis en materia de financiación. Las contribuciones por concepto de asistencia por lo general representan menos del 2% del presupuesto educacional de un país receptor y la cuantía de la asistencia sigue descendiendo hasta niveles sin precedentes.

La proporción de asistencia bilateral destinada a la educación en 1993-1994 fue 10,1%, en comparación con 10,2% en 1989-1990 y 11,0% en 1987-1988⁹. Dentro del monto general, la asistencia a la educación básica, que tradicionalmente recibió importes mínimos de fondos bilaterales, se triplicó en la primera mitad del decenio; este sustancial aumento puede atribuirse a los efectos de la Conferencia de Jomtien. Pero un análisis más detallado de las cifras y los países donantes indica que un 95% del aumento corresponde a sólo tres países que en ese período cambiaron sustancialmente sus políticas de asistencia: Alemania, el Japón y el Reino Unido¹⁰. Otros países, o bien aumentaron muy poco su asistencia a la educación básica, o bien la redujeron.

Incluso el Banco Mundial, uno de los organismos que convocó la Conferencia de Jomtien y que ahora es la mayor fuente de fondos para el sector educacional, tiene antecedentes desiguales en cuanto a financiar la educación en el decenio de 1990. El total de sus préstamos ciertamente aumentó después de la Conferencia de

***La lección es evidente:
los gobiernos nacionales
tienen capacidad para
dedicar muchos más
recursos al movimiento
hacia la Educación para
Todos, aun cuando son
pocos los que lo hacen.***



UNICEF/97-0507/Murray-Lee

El valor de invertir en la educación básica se reconoce casi de forma universal, pero los países pobres y ricos tendrán que encontrar y asignar todavía 7.000 millones anuales durante 10 años para lograr la Educación para Todos. Unos estudiantes en Uzbekistán viajan por su globo terrestre.

Jomtien. En 1989, 4,5% de los préstamos del Banco se destinaron a educación; hacia 1994, la proporción era 10,4%. Pero hacia 1997, la proporción se había reducido a 4,8%. Esta tendencia parecería estar cambiando y el Banco estima que en 1998 destinará 8,6% del total de sus préstamos a la educación. Entre 1991 y 1997, el 45% de los préstamos del Banco Mundial a la educación se destinaron a programas de educación básica¹¹.

Cabe señalar, no obstante, que asignar una suma en el presupuesto no es lo mismo que gastarla y que hay muchos recursos del Banco Mundial destinados a la educación que aún no se han gastado. Además, el Banco Mundial presta dinero en lugar de proporcionar subsidios, y la mayoría de sus préstamos van a países de ingresos medianos, con tasas de interés comerciales. Además, cuando presta dinero a países de ingresos medianos, el Banco está algo limitado por los propósitos para los cuales los gobiernos receptores desean tomar dinero en préstamo y muchos no están dispuestos a contraer préstamos con tasas de interés comerciales para promover la causa de la educación básica.

No obstante, el Banco tiene un organismo subsidiario para préstamos en condiciones liberales, la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la cual posee mayor control sobre los recursos. La AIF efectúa préstamos a países de bajos ingresos en términos sumamente concesionales. Dada esta flexibilidad, la alarmante baja en los préstamos de la AIF a países de África al sur del Sahara es aún más inquietante que la reducción de los préstamos del Banco destinados a educación. Los préstamos de la AIF a esa región ascendieron en 1993 a 417 millones de dólares, pero posteriormente han disminuido pronunciadamente, llegando a un bajo nivel de 132 millones de dólares en 1996. Este importe es inferior al del período 1986-1990, anterior a la Conferencia de Jomtien. África al sur del Sahara, el continente más necesitado de asistencia financiera, está recibiendo actualmente menos del 10% del total de los préstamos del Banco Mundial destinados a la educación¹².

Los grandes aumentos en los préstamos del Banco Mundial con destino a la educación después de la Conferencia de Jomtien se produjeron en América Latina y el Caribe, donde es más probable que los gobiernos puedan sufragar préstamos a tasas comerciales. Mientras tanto, recientemente la AIF ha aumentado sustancialmente sus préstamos a proyectos de reformas del sector público y desarrollo del sector privado en África, lo que refleja el compromiso del Banco en pro de mejorar la infraestructura y la capacidad profesional de los países y reducir la pobreza a largo plazo.

Si bien este es un enfoque generalizado de los préstamos para el desarrollo, puede reducir los recursos disponibles para la educación. Los nuevos préstamos del Banco con destino a la educación en África disminuyeron desde algo más de 400 millones de dólares en 1993 hasta sólo poco más de 50 millones de dólares en 1997 (los compromisos para 1998 han aumentado hasta 300 millones de dólares). Esa disminución fue acompañada de una declinación concomitante en los desembolsos, desde algo menos de 400 millones de dólares en 1994 hasta aproximadamente 200 millones en 1998¹³. Si, como afirma el Banco, las inversiones en educación, particularmente en educación de las niñas, producen las más altas tasas de utilidades en el mundo en desarrollo, tal vez el Banco no esté maximizando sus inversiones africanas.

Educación: la mejor inversión

La influencia del Banco Mundial como promotor de las inversiones financieras en educación ha aumentado con la publicación de investigaciones en que se documentan los efectos productivos de la enseñanza primaria. Al parecer, en todas las regiones del mundo en desarrollo las tasas de utilidades privadas —el importe obtenido por los individuos empleados en el sector estructurado (*formal*) de la economía en relación con lo que se invirtió en su educación— parecerían ser superiores para la educación primaria que para la secundaria y la terciaria¹⁴. Hay muchas pruebas, por ejemplo, de que la educación

básica aumenta la producción de los agricultores en pequeña escala: un estudio de 13 países de bajos ingresos demostró que cuatro años de escolaridad redundan en un aumento del 8% en la producción agrícola¹⁵. Otro estudio sobre Bolivia, la Côte d'Ivoire, Ghana y Malasia indica una correlación entre el tamaño de una compañía y el número de años de escolaridad que ha tenido su propietario¹⁶.

En los últimos años, más importante aún ha sido el reconocimiento del valor sobresaliente de la educación de las niñas. En un discurso pronunciado en 1992 ante la Sociedad de Economistas para el Desarrollo del Pakistán, Lawrence H. Summers, quien era a la sazón Vicepresidente y Economista Principal del Banco Mundial, aseguró que “la inversión en la educación de las niñas podría muy bien ser la inversión con mayor rentabilidad disponible en el mundo en desarrollo”¹⁷. El Sr. Summers manifestó:

*Reflejando los prejuicios de un economista, he tratado de concentrarme en los beneficios concretos de la educación femenina y compararla explícitamente con otras inversiones propuestas. Los gastos en elevar el nivel educacional de las niñas no sólo satisfacen el criterio aparentemente sencillo de ser socialmente más productivos que los gastos militares; al parecer, son mucho más productivos que otros gastos en el sector social y que los enormes gastos en capital físico previstos para el próximo decenio*¹⁸.

Como se ha destacado en todo este informe, la educación de las niñas tiene efectos de importancia vital sobre todo el marco del desarrollo humano. No sólo reduce la mortalidad infantil y mejora la nutrición y la salud general de los niños, sino que también reduce el crecimiento de la población, dado que las mujeres educadas tienden a contraer matrimonio más tarde y a tener menor cantidad de hijos. Al satisfacer el derecho de la niña a la educación se amplían sus medios de acción, se le otorgan más opciones y más control sobre su vida y se aumenta su potencial para ejercer todos los derechos de la ciudadanía democrática. Los estudios confirman que, inevitablemente, la educación de la niña tiene efectos positivos

sobre la sociedad en general: sus propios hijos tienen mayores probabilidades de estar escolarizados y alfabetizados y las comunidades tienen más probabilidades de tener servicios eficaces de salud y educación, si se dispone de mujeres y hombres educados para que presten dichos servicios¹⁹.

El valor de efectuar inversiones en educación básica, y especialmente en la educación de las niñas, ahora está aceptado casi universalmente. ¿Por qué razón, entonces, la comunidad internacional no se ha apresurado a hacer suyo este proyecto tan valioso, un proyecto con mayores perspectivas que ningún otro de alcanzar la meta de desarrollo humano en todo el mundo?

La respuesta es conocida: falta voluntad política. Cuando la comunidad internacional decide que una idea o proyecto es de urgente importancia, puede mover montañas. Nada lo puso más en evidencia que la crisis económica en el Asia oriental en 1997-1998. La desintegración financiera, primeramente de Tailandia y después de la República de Corea e Indonesia (algunos de los “tigres” financieros de Asia) causó tal choque al sistema financiero internacional que los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), liderados por el Grupo de los Siete²⁰, respondió con admirable urgencia. En el espacio de unos pocos meses, movilizaron más de 100.000 millones de dólares para reforzar las desfallecientes economías asiáticas, importe que sería distribuido por el Fondo Monetario Internacional (FMI) a cambio de programas integrales de ajuste estructural similares a los que vienen aplicando los países más pobres durante los últimos 15 años. Al reconocer que la crisis era tan grave que no podían permitirse observar los procedimientos administrativos normales, los países donantes soslayaron las normas del FMI para ir en socorro de los “tigres” sufrientes.

En cambio, los principales países industrializados, el FMI y el Banco Mundial han tenido menos miramientos para con los países más pobres y endeudados del mundo, situación que no ha pasado inadvertida. Arrojó una pesada sombra

El mundo necesitaría efectuar un gasto adicional de 7.000 millones de dólares anuales, en promedio, durante los próximos 10 años, a fin de educar a todos los niños. Este importe es inferior al que se gasta cada año en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa.

Es difícil comprender cómo los gobiernos endeudados pueden avanzar hacia la Educación para Todos. La República Unida de Tanzania no es un caso atípico: gasta en la devolución de la deuda seis veces más que en educación.

sobre Abidján, capital de la Côte d'Ivoire, en febrero de 1998, cuando se concertó un acuerdo de ajuste estructural tras nueve meses de penosas negociaciones, en que el Gobierno convino en aplicar medidas de privatización a cambio de 2.000 millones de dólares en nuevos préstamos del FMI. Este acuerdo se concertó tras dos decenios de apreturas económicas. Como dijo N'Goran Niamien, Ministro de Economía y Finanzas de la Côte d'Ivoire:

Hemos observado la veloz reacción a lo sucedido en Asia y las enormes sumas de dinero que se han aportado casi instantáneamente, a menudo soslayando en gran medida las normas. Pero cuando se trata de nosotros, nuestras negociaciones pueden arrastrarse durante meses, mientras los países desarrollados se quedan trabados en los detalles y actúan artificialmente. Es fácil recibir la impresión de que aplican una doble norma²¹.

Los funcionarios del FMI han señalado que la magnitud y la velocidad de su respuesta a la crisis asiática se justificaba por la importancia de esas economías para el sistema financiero mundial, lo cual destaca que los recursos están disponibles —casi instantáneamente— cuando hay suficiente voluntad política. También demuestra miopía, pues sugiere erróneamente que la supervivencia de África tiene menor importancia para nuestro sistema mundial. El UNICEF no fue el único que exhortó, como en el *Estado Mundial de la Infancia 1998*, a una transferencia sostenida de recursos a los países menos adelantados, según las pautas del Plan Marshall, mediante el cual los Estados Unidos rescataron a una Europa asolada por la segunda guerra mundial. Aun cuando la idea ha sido descartada reiteradamente como imposible y poco realista, los recientes rescates de países del Asia oriental y de Rusia demuestran evidentemente que esas transferencias de recursos son sumamente posibles y enteramente realistas.

El mensaje que surge de ello es que las asignaciones masivas de recursos mundiales se efectúan cuando están amenazados la estabilidad económica y el bienestar de los países desarrollados. Lamentablemente, las exhortaciones a efectuar inversiones en

el desarrollo y en los derechos humanos siguen siendo sólo retóricas que aún no han logrado suscitar una respuesta comparable.

La sombra de la deuda

Se necesita con urgencia una forma de abordar el endeudamiento del mundo en desarrollo, que es un aspecto importante del problema de la falta de recursos que obstaculiza la Educación para Todos.

La deuda sigue creando situaciones de crisis, particularmente para los países más gravemente endeudados, y para muchos de sus habitantes que cada día luchan por alimentar a sus familias, sufragar tratamientos médicos de importancia crítica o enviar a sus hijos a la escuela. Los demás aspectos de esa crisis son la enfermedad, el analfabetismo y la muerte prematura. Hasta que el mundo se percate de que estamos mundializados y dependemos del bienestar de los países más pobres, seguirá siendo ardua la lucha para lograr la reasignación de los recursos.

Los países en desarrollo de todas las regiones, excepto América Latina y el Caribe, se ven ahora obligados a destinar un porcentaje mayor que en 1980 de sus ingresos por exportaciones a la devolución de la deuda. Los países más endeudados viven a la sombra de una deuda muchas veces superior a su ingreso nacional. La deuda de Nicaragua, por ejemplo, era en 1995 tremebunda: seis veces el importe de su PNB²². Es difícil comprender cómo los gobiernos endeudados pueden avanzar hacia la Educación para Todos. La República Unida de Tanzania no es un caso atípico: gasta en la devolución de la deuda seis veces más que en educación.

En septiembre de 1996, el FMI y el Banco Mundial establecieron un nuevo marco para aliviar a los países más gravemente endeudados, años después de postular que la cancelación de la deuda era imposible. Su propósito fue reducir la carga de la deuda en países de bajos ingresos hasta niveles sostenibles, manteniendo la proporción de los ingresos de exportación dedicados a la devolución de la deuda en menos del 25% y la proporción entre el capital adeudado y las exportaciones en no más del 250%. No obstante, los países

no reúnen los requisitos para la mitigación de la deuda hasta que no apliquen durante seis años medidas de ajuste estructural rigurosamente vigiladas. Las críticas generalizadas contra esta demora motivaron una aceleración del proceso para unos cuantos países, entre ellos Bolivia, Burkina Faso, Guyana, Malí, Mozambique y Uganda. Muchos otros países tendrán que esperar mucho más tiempo para la mitigación de su deuda.

Lo que parecía ser una iniciativa con buenas perspectivas para dar a los países más pobres del mundo posibilidades de comenzar el nuevo milenio sin estar abrumados, ha fracasado lamentablemente debido, entre otras cosas, a discrepancias de poca monta entre los gobiernos acreedores. Mientras persisten las rencillas acerca de qué países deben pagar y cuánto, Mozambique debe continuar dedicando casi la mitad de su presupuesto a devolver el importe adeudado, más de lo que puede gastar en salud y educación primaria en forma combinada²³.

Tal inercia debería ser profundamente inquietante para una comunidad internacional que respondió tan rápida y generosamente a las necesidades de países de Asia y América Latina mucho más ricos, y, hace varios decenios, a los países europeos. Un alto funcionario del Banco Mundial responsable de programas africanos dijo que, cuando se trata de mitigar la deuda, “es evidentemente un tema en que hemos fallado en esos países; simplemente no existía la voluntad política de actuar mejor”²⁴.

El aspecto humano del capital

Pese al estancamiento en las acciones para la mitigación de la deuda, puede percibirse que el programa económico internacional está cambiando. Tras casi dos decenios en que el desarrollo humano ha ido a la zaga de la mundialización y el ajuste estructural, tal vez estemos iniciando una era de inversiones “en capital humano y social” que facilitará mucho la tarea de difundir en todo el mundo la revolución en materia de educación.

El “Consenso de Washington” del Banco Mundial y el FMI —que condujo a

la terapia de choque de la estabilización económica e insistió en que el Estado minimizara sus funciones— ahora se está reexaminando. Joseph Stiglitz, actualmente Vicepresidente Superior y Jefe de Economistas del Banco Mundial, escribió recientemente que el Consenso de Washington es incompleto dado que no reconoce que la privatización no es la única clave del bienestar económico. Dice que la creación de mercados competitivos es igualmente importante y que el Estado puede y debe desempeñar un importante papel en la promoción del crecimiento económico a largo plazo²⁵.

Para asegurar ese crecimiento, las sociedades necesitan velar por la equidad social, puesto que las condiciones sociales tienen efectos directos sobre la salud de los mercados. Por consiguiente, es de interés para el crecimiento económico, la estabilidad social y el propio Estado, elaborar reglamentaciones para los mercados y la economía nacional y fijar normas en cuestiones como la seguridad de los productos, las condiciones del medio ambiente y la protección al consumidor.

La educación reviste importancia crítica al respecto, dado que una población educada tiene importancia vital para sostener mercados competitivos y una democracia viable. Los países que atraviesan crisis económicas y han invertido en educación tienen mayores probabilidades de salir de las crisis con muchos menos perjuicios y mucho mayor potencial para lograrlo.

El economista argentino Bernardo Kliksberg plantea argumentos similares. Señala que actualmente, la pobreza y la desigualdad en América Latina son más graves que a comienzos del decenio de 1980 y que la duración media de la enseñanza recibida por cada habitante es 5,2 años. Cualquier nuevo consenso debe considerar no sólo el capital económico sino otros dos tipos de “capital”, el capital humano (la salud, educación y nutrición de un país) y el capital social (valores compartidos, cultura y una fuerte sociedad civil). El capital social ha comenzado a ser considerado un componente clave del crecimiento económico, pues en abril el Banco Mundial ha anun-

Gráf. 14 El costo de la Educación para Todos hacia el año 2010

La Educación para Todos exige un gasto adicional de 7.000 millones de dólares al año, un importe inferior al que se gasta anualmente en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa.

El UNICEF ha calculado la cifra necesaria para salvar la diferencia entre el gasto imperante en educación y el gasto adicional que sería necesario para alcanzar la meta de la matriculación universal en la enseñanza primaria —una tasa neta de matriculación primaria del 100%— para el año 2010. De esta cifra de 7.000 millones de dólares al año para los próximos 10 años, los gastos serían mayores en África al sur del Sahara y Asia meridional, las regiones con un mayor número de niños que no asisten a la escuela. Muy de cerca les siguen las regiones de Oriente Medio y África septentrional y la región de América Latina y el Caribe, donde las cifras de niños que no asisten a clase son menores, pero los costos por alumno son más elevados.

La tabla que aparece a continuación compara el gasto actual con el necesario, y muestra que los gastos tendrán que aumentar en un 50% en África al sur del Sahara. Por el contrario, en América Latina y el Caribe el gasto adicional necesario representará menos de una décima parte del gasto imperante en la actualidad.

	Gasto imperante anual		Promedio del gasto anual adicional que se necesita US\$ (mil millones)
	US\$ (mil millones)	% del PNB*	
África al sur del Sahara	7.0	1.9	1.9
Asia meridional	9.0	1.9	1.6
Oriente Medio y África septentrional	14.0	2.5	1.6
Asia oriental y el Pacífico	20.0	1.2	0.7
América Latina y el Caribe	30.0	1.8	1.1

* Promedios no ponderados.

Notas: Esta tabla resume las estimaciones del UNICEF sobre el costo promedio anual que llevaría alcanzar la matriculación primaria universal —tasas netas de matriculación del 100%— en los países en desarrollo entre los años 2000 y 2010. La tabla muestra también el nivel de gasto imperante. Las cifras se expresan en dólares de 1995 y como porcentaje del PNB por región. Los costos se refieren solamente a los costos actuales y no incluyen el costo de construir nuevas escuelas. Este último gasto, sin embargo, se contraería solamente una vez y en la mayoría de los países no representará más de alrededor de un 10% de los costos totales. Finalmente, estos cálculos no tienen la intención de incluir los costos de un aumento de la calidad de la enseñanza.

Fuentes: Delamónica, Enrique, Santosh Mehrotra y Jan Vandemoortele, *Universalizing Primary Education: How much will it cost?*, Serie de documentos de trabajo del personal del UNICEF (de próxima aparición). Los estimados de los costos se basan en información de la UNESCO (tasas netas imperantes de matriculación y costo por alumno) y las proyecciones para el año 2010 de la División de Población de las Naciones Unidas (niños en edad escolar primaria por cada país).

ciado que ha de incorporar el capital social como un objetivo cuando mida los efectos de los proyectos. El Sr. Kliksberg afirma que, en contraste con las presuposiciones del modelo económico anterior, hay una simetría entre igualdad y crecimiento. “Sabemos ahora que la inequidad sólo reproduce inequidad”²⁶.

Dado que estamos dotados de este conocimiento, deberían mejorar las probabilidades de ampliar la revolución en materia de educación y llevarla a todo el mundo. Como lo manifestó el desaparecido Mahbub ul Haq, uno de los paladines más influyentes y elocuentes del desarrollo centrado del ser humano, la educación “es la verdadera esencia del desarrollo humano. Sin educación, el desarrollo no puede tener amplia base ni ser sostenido”²⁷.

Las pruebas cada vez más sólidas de esa premisa dan mayor entidad a la Iniciativa 20/20, propugnada por el UNICEF y otros aliados. La Iniciativa exhorta a los gobiernos de países en desarrollo a dedicar el 20% de sus presupuestos a programas sociales básicos y a los países industrializados donantes a dedicar a tales programas el 20% de su asistencia para el desarrollo. Actualmente, los países en desarrollo destinan, en promedio, un 13% de sus presupuestos nacionales a los servicios sociales básicos, mientras que los países donantes dedican un 10% de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a apoyar esos servicios. Si se aumentaran esas proporciones solamente hasta el 20%, se liberarían suficientes recursos para lograr la Educación para Todos al cabo de un decenio²⁸. El mundo necesitaría efectuar un gasto adicional de 7.000 millones de dólares anuales, en promedio, durante los próximos 10 años, a fin de educar a todos los niños²⁹. Este importe es inferior al que se gasta cada año en cosméticos en los Estados Unidos o en helados en Europa³⁰ (Gráfico 14).

Por una vez, la demografía nos ayuda. Desde un principio, los intentos de alcanzar las metas de educación básica universal no han podido mantenerse al mismo ritmo que el crecimiento de la población. Pero, finalmente, se ha invertido la tendencia. Tras tres decenios de esfuerzos por reducir las tasas de natalidad, la población del mundo en desarrollo ya no está reduciendo su edad media, logro éste en que la educación ha desempeñado un importante papel. Las cohortes de niños de cada edad siguen siendo mayores que en el año anterior pero constituyen un porcentaje menor del total de la población, por lo que se necesita proporcionalmente menos recursos para atenderlos.

Es evidente que el vínculo entre los derechos humanos y el desarrollo humano sostenible, previsto hace 50 años en la Declaración Universal de Derechos Humanos y expresado en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, presagiaron la fundamentación, cada vez más aceptada, de la necesidad de un desarrollo económico equitativo. Y al respecto, el papel de la educación es de importancia especialmente vital y singular, dado que incrementa el potencial humano y de desarrollo, a escala tanto individual como social, y es fundamental para el establecimiento de los demás derechos humanos.

Puede haber llevado casi 50 años lograr la plena aceptación de los derechos a la educación proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pero esos derechos ya no son negociables. El mundo tiene la responsabilidad de ponerlos en vigencia sin mayores demoras.

Podemos avanzar rápidamente sabiendo que la Educación para Todos —la transformación en una realidad mundial de la revolución en materia de educación— es la mejor inversión para nuestros hijos en un futuro donde reinen la paz y la prosperidad.

Referencias

El derecho a la educación

1. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, 1998, tabla 2, pág. 105, y *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
2. *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
3. *Ibidem*.
4. *Ibidem*.
5. Estos resultados —obtenidos en un análisis de regresión de los datos de más de 90 países— representan los efectos marginales de la educación después de tener en cuenta las repercusiones de los niveles de PNB y otros factores, como la proporción de médicos en relación a la población y el porcentaje de la población que dispone de agua potable. Hill, M. Anne y King, “Elizabeth M., Women’s Education and Economic Well-Being”, *Feminist Economics* Vol. 1, No. 2, Londres: Routledge Journals, 1995.
6. Summers, Lawrence H., *Educating at the Children*, Policy Research Working Paper Series, Banco Mundial, Washington D.C., 1992, pág. 6.
7. *The Education of Girls and Women: Towards a global framework for action*, París: UNESCO, 1995, pág. 10.
8. Cifra basada en el porcentaje de los niños en edad escolar primaria que llegan al quinto grado, citada en *El Estado Mundial de la Infancia 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998, tabla 4.
9. *Schooling Conditions in the Least-developed Countries; Synthesis of the UNESCO-UNICEF pilot survey*, págs. 6 a 7.
10. Hecht, David, “Assane’s story”, *The New Internationalist*, No. 292, julio de 1997, pág. 14.
11. *Un enfoque de la programación del UNICEF para los niños y las mujeres basado en los derechos humanos*, Parte I, C3.
12. Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights: The significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child for modern education policy*, Innocenti Lectures, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño del UNICEF, Florencia, 1997, pág. 8.
13. *The Internationalist*, No. 1, octubre de 1970.
14. Colclough, Christopher, con Keith Lewin, *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*, Clarendon Press, Oxford, 1993, pág. 18.
15. *Ibidem*, pág. 13.
16. *Ibidem* pág. 15.
17. UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 1989*, UNICEF, Nueva York, 1988, pág. 15.
18. Colclough con Lewin, obra citada, pág. 20.
19. Colclough, Christopher, ‘Who should learn to pay? An assessment of neo-liberal approaches to education policy’, *States or Markets? Neo-Liberalism and the Development Policy Debate*, Colclough, Christopher y Manor, J., editores, Clarendon Press, Oxford 1991, pág. 206.
20. *Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Co-operation*, Informe aprobado en la 34a. Reunión de Alto Nivel del Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE), 6 a 7 de mayo de 1996.
21. Parafraseado del punto 8 del Plan de Acción de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, aprobado el 9 de marzo de 1990.
22. Educación para Todos: Alcanzar la meta, Documento de trabajo de la Reunión de mediados del decenio del Foro Internacional de Consulta sobre la Educación para Todos, 16 a 19 de junio de 1996, pág. 19.
23. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, *Human Development in South Asia 1998*, The Human Development Centre, Karachi, abril de 1998, pág. 6.
24. Schiefelbein, Ernesto, *School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing drop-out and repetition and combating child labour*, Innocenti Occasional Papers, Serie Derechos del Niño, Número 12, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, UNICEF 1997, pág. 2.
25. Hammarberg, Thomas, obra citada, pág. 20.
26. Sánchez, Edgar, Ricardo Pinzón y Lilia Martínez, *Escuela Amiga de los Niños: Documento Base*, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1998.
27. La historia de la escuela Ciudad de Emaús ha sido obtenida de Swift, Anthony, ‘A Revolution’, *The New Internationalist*, No. 292, julio de 1997, pág. 20.
28. Delors, Jacques, *Learning: The Treasure Within*; Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, 1996.

La revolución en materia de educación

1. Pigozzi, Mary Joy, *Implications of the Convention on the Rights of the Child for Education Activities Supported by UNICEF*, UNICEF, Nueva York, marzo de 1997.
2. Greaney, Vincent, S. Khandker y M. Alam, *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*, University Press Ltd. y Banco Mundial, Dhaka, 1998.
3. Pigozzi, obra citada, págs. 6 a 8.
4. Greaney, Vincent, y Thomas Kellaghan, *Monitoring the Learning Outcomes of Education Systems*, Series Direcciones para el Desarrollo, Banco Mundial, Washington, 1996, págs. 5 y 6.
5. Chinapah, Vinayagum, *Handbook on Monitoring Learning Achievement: Towards capacity building*. UNESCO, París, 1997.
6. Información de antecedentes proporcionada a los participantes en un seminario práctico sobre adelantos en el aprendizaje, realizado en la Casa del UNICEF en Nueva York los días 18 y 19 de septiembre de 1997.
7. *Reaching the Unreached: Non-Formal Approaches and Universal Primary Education*, UNICEF, septiembre de 1993.
8. *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1992.
9. Lockheed, Marlaine, y Adriaan M. Verspoor, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press y Banco Mundial, Washington, D.C., 1991, pág. 183. Mencionado en *Education News*, No. 12, abril de 1995, pág. 6.
10. Torres, Rosa María, “Repetition: A major obstacle to Education for All”, *Education News*, No. 12, UNICEF, abril de 1995, pág. 7.
11. Información suministrada por UNICEF Yangon, 17 de marzo de 1998.

12. Pollitt, Ernesto, *Malnutrition and infection in the classroom*, UNESCO, París, 1990.
13. Bahaa El-Din, Dr. Hussein Kamel, "Linking health and education", *EFA 2000*, No. 30, enero a marzo de 1998, UNESCO, París, pág. 3.
14. Ibídem, pág. 3.
15. "School health: A diagnosis", *EFA 2000*, No. 30, enero a marzo de 1998, UNESCO, París, pág. 4.
16. Hawes, Hugh, editor, *Health Promotion in Our Schools*, The Child-to-Child Trust, en asociación con UNICEF, 1997, pág. 14.
17. Dick, Bruce, "School health revisited", *Education News*, No. 16, abril de 1996, UNICEF, Nueva York, pág. 23.
18. Ibídem, pág. 24.
19. Caldwell, John C., "Routes to Low Mortality in Poor Countries", *Population and Development Review*, 12 de febrero de 1986, mencionado en Mehrotra, Santosh, y Richard Jolly, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997, pág. 64.
20. *Schooling conditions in the least-developed countries, Synthesis of the UNESCO-UNICEF Pilot Study*, UNESCO/UNICEF.
21. Mehrotra, S., y E. Delamonica, "Household costs and public expenditure on primary education in five low-income countries: A comparative analysis", *International Journal of Educational Development*, vol. 18, No. 1, 1998, págs. 41 a 61.
22. Lockheed y Verspoor, obra citada.
23. Información proporcionada por Natalie Hahn, UNICEF, Nueva York, 23 de enero de 1998.
24. "Strengthening Primary Education in Poor Areas", información suministrada por UNICEF China, 27 de marzo de 1998.
25. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 146.
26. "Who and Where You Are Shouldn't Matter", carpeta informativa de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990.
27. "Escuela Nueva: Aprendizaje alternativo para niños rurales", *Estado Mundial de la Infancia*, 1997, UNICEF, pág. 56.
28. Schiefelbein, Ernesto, *In search of the school of the XXI century*, UNESCO/UNICEF 1991, pág. 34.
29. Información suministrada por UNICEF Manila, marzo de 1998.
30. *School in a backpack: The mobile teaching project*, UNICEF Manila.
31. Bloome, Anthony, "Bringing the Classroom Across the World — Distance Education in Africa", *Africa Communications*, noviembre y diciembre e 1995, pág. 33.
32. Bosch, Andra, "Interactive Radio Instruction: Twenty-three Years of Improving Educational Quality", *Education and Technology Notes*, Banco Mundial, vol. 1, No. 1, 1997, pág. 2.
33. Información suministrada por UNICEF Katmandú, 27 de abril de 1998.
34. "Educating Girls in Bangladesh: Exploding the Myth", en *Reaching the Unreached: Non-Formal Approaches and Universal Primary Education*, UNICEF, septiembre de 1993.
35. Información proporcionada por la oficina del UNICEF en Dhaka, mayo de 1998.
36. Lovell, Catherine H., and Kaniz Fatema, *The BRAC Non-formal Primary Education Programme in Bangladesh*, UNICEF, Nueva York, 1989, págs. 10, 13 y 17.
37. *Primary Education for All: Learning from the BRAC Experience*, Academy for Educational Development, Washington, D.C., 1993.
38. *Reaching Ugandan Children Out of School*, Gobierno de Uganda y UNICEF, 18 de marzo de 1998.
39. Luganda, Patrick, "Giving older children a chance", *New Vision*, vol. 12, No. 58, 8 de marzo de 1997, Kampala (Uganda).
40. Mención en *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNICEF/UNESCO.
41. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, pág. 38.
42. Mehrotra, Santosh y Buckland, Peter, "Managing Teacher Costs for Access and Quality", UNICEF Staff Working Papers, EPP-EVL-98-004, 1998.
43. Adedeji, A., Green, R., y Janha, A., *Pay Productivity and Public Service: Priorities for Recovery in Sub-Saharan Africa*, UNICEF, 1995.
44. *World Education Report 1998*, UNESCO, París, pág. 45.
45. *What Matters Most: Teaching for America's Future*, Informe de la National Commission on Teaching and America's Future, Summary Report, Nueva York, 1996, pág. 9.
46. Torres, Rosa María, *Teacher Education: From Rhetoric to Action*, ponencia presentada a la Conferencia Internacional sobre "Alianza en la Formación de Docentes para una Nueva Asia", UNESCO-UNICEF, Bangkok, 6 a 8 de diciembre de 1995, pág. 11.
47. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 95.
48. Torres, Rosa María, *Teacher Education: From Rhetoric to Action*, obra citada, pág. 32.
49. "The Zimbabwe Integrated Teacher Education Course (ZINTEC)", *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm in Teacher Education*, UNICEF/UNESCO.
50. Henriques, Jude, "Teacher Empowerment — Madhya Pradesh: A Cost-effective Strategy for Universalization of Primary Education", UNICEF India, Nueva Delhi, 1995.
51. *Education for All? The MONEE Project*. CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, 1998. UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1998, pág. 32.
52. *Towards Quality Primary Education: IDEAL Project*, folleto producido por la Dirección de Educación Primaria, Gobierno de la República Popular de Bangladesh, UNICEF, Dhaka.
53. "Network for Teaching Upgrading Centres (NTUC)", *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNICEF/UNESCO (juego de documentos).
54. "The Talleres de Educación Democrática in Chile", *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, UNESCO/UNESCO (juego de documentos).
55. D'Emilio, Lucía, "Voces y procesos desde la pluralidad", Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, UNICEF, Florencia, 1997 (texto preliminar).

56. Furniss, Elaine, "Primary Education: The Development of Bilingual Literacy materials for Ethnic Minorities in Viet Nam", Seminario Innocenti sobre Minorías Étnicas, Inmigrantes y Poblaciones Indígenas, 7 a 15 de octubre de 1996, págs. 1, 4, 7, 10.
57. *Hechos y Cifras 1998*, UNICEF, Nueva York, 1998.
58. Oficina de Estadística de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 1996.
59. UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia, 1997*, UNICEF, Nueva York, 1996, pág. 60.
60. Informe del UNICEF y el Ministerio de Educación de Egipto, 1995, citado en Miske, Shirley J., *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, informe de asesoramiento para el UNICEF, 1997.
61. UNICEF, *Hechos y cifras 1998*.
62. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, artículo 3, inciso 3.
63. Mehrotra, Santosh y Richard Jolly, editores, *Development with a Human Face*, Clarendon Press, Oxford, 1997.
64. Obura, Anna, Informe a los donantes sobre la marcha de los trabajos, Noruega/UNICEF África: Girls Education Programme, octubre de 1996-agosto de 1997, Oficina Regional para África oriental y meridional del UNICEF.
65. Información suministrada por UNICEF Bamako, marzo de 1998.
66. "Programme for the Advancement of Girls' Education (PAGE), *Yearly Technical Report on the AGEI Programme in Zambia*, texto preliminar, 9 de enero de 1998.
67. *Women Making a Difference: Dynamic African Headmistresses*, FAWE 1995.
68. Rose, Pauline, et. al., *Gender and Primary Schooling in Ethiopia*, Instituto de Estudios de Desarrollo, Sussex, Reino Unido, marzo de 1997, pág. 155.
69. La definición de FAWE/IDS de "educación para todos" es "la circunstancia de contar con un sistema escolar en que todos los niños que deben asistir están matriculados en escuelas de una calidad al menos mínimamente aceptable ... [lo que] entrañaría el logro de tasas netas de matriculación de aproximadamente 95%". Tomado de Colclough y Lewin, obra citada, pág. 41.
70. Miske, Shirley J., *Developing a Girl-friendly Learning Environment*, informe de asesoría para el UNICEF, 1997.
71. Comunicación de Sandra Mason, Presidenta del Comité de los Derechos del Niño, a la Sra. Myra Moeka'a, Ministerio de Relaciones Exteriores de las Islas Cook, 6 de octubre de 1997.
72. Información suministrada por UNICEF Gaborone, 6 de marzo de 1998.
73. Información suministrada por UNICEF Nigeria, junio de 1998.
74. *World Education Report 1998*, UNESCO, pág. 160.
75. Información suministrada por UNICEF Brasil, 9 de abril de 1998.
76. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian Experience*, Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, 1997.
77. "Popular participation, mobilization and decentralization for EFA", documento de antecedentes para un debate en panel en la Cumbre sobre Educación para Todos, Nueva Delhi, 12 a 16 de diciembre de 1993, UNICEF, pág. 12.
78. "Inspiring Experiences: National School Enrolment Day in the Philippines", *Education News*, No. 16, abril de 1996, UNICEF, pág. 22.
79. Información suministrada por UNICEF Manila, 1996.
80. *Free Primary Education: The Malawi Experience, 1994-1998*, un estudio de análisis de políticas realizado por el Ministerio de Educación con el UNICEF, Blantyre (Malawi), 1998, pág. 1.
81. *Social and Political Mobilization of Education for All: The Brazilian Experience*, Ministerio de Educación y Deportes del Brasil, 1997, pág. 22.
82. Mehrotra, Santosh y Vandemoortele, Jan, *Cost and Financing of Primary Education: Options for Reform in Sub-Saharan Africa*, UNICEF Staff Working Papers, EVL-97-006, 1997, pág. 33.
83. Bray, Mark, *Counting the Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia*, Banco Mundial y UNICEF, 1996, pág. 32, gráfico 1.
84. Mehrotra y Delamonica, obra citada.
85. Citado en *Towards Quality Primary Education*, obra citada.
86. Información suministrada por UNICEF Dhaka, 16 de marzo de 1998.
87. Lockheed y Verspoor, obra citada, pág. 118.
88. "Interview with Ana Luíza Machado Pinheiro", *Education News*, Nos. 17 y 18, febrero de 1997, pág. 33.
89. "School-based management takes root in Brazil", documento del UNICEF basado en "Interview with Ana Luíza Machado Pinheiro", obra citada.
90. Información suministrada por UNICEF Yangon, 17 de marzo de 1998.
91. Carnoy, Martin, "National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?", *Comparative Education Review*, vol. 42, No. 3, agosto de 1998, págs. 309 a 337.
92. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, artículo 5.
93. Dobbing, J., y J. Sands, "The qualitative growth and development of the human brain", *Archives of Diseases of Children*, 48 (1973), págs. 757 a 767. Citado en Landers, Cassie, "A Theoretical Basis for Investing in Early Child Development", *Seminario Mundial Innocenti sobre Desarrollo del Niño de Corta Edad*, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1989, pág. 4.
94. "Applying Educational Research for Better Learning", Discussion Notes # 11 for the EFA Mid-decade Review, The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 1996.
95. Martorell, Reynaldo, "Undernutrition during Pregnancy and Early Childhood: Consequences for Cognitive and Behavioral Development", en Eming Young, Mary, editora, *Early Child Development: Investing in Our Children's Future*, Banco Mundial, Elsevier 1997, pág. 39.
96. *Early Childhood Development: The Challenge and the Opportunity*, UNICEF, 1993.
97. Kagitcibasi, Cigdem, *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 1996.

98. Bennett, John, 'Early Childhood Care and Education Today — Worldwide Trends'. En Lillian Katz, editora, *International Encyclopedia of Education*, segunda edición, Nueva York, Pergamon, 1993. Citado en Eming Young, Mary, *Early Child Development: Investing in the Future*, Banco Mundial, Washington, D.C., 1996, pág. 3.
99. Guttman, Cynthia, *On the Right Track*, EFA Innovations Series No. 5, UNESCO 1994, págs. 16 a 18.
100. "Children's Resources International, Inc. and the Step by Step Programme". Información suministrada por CRI, 2 de septiembre de 1998.
101. *Education for All? The MONEE Report*, CEE/CIS/Baltics Regional Monitoring Report No. 5, UNICEF Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia, 1998, pág. 71.
102. Holdsworth, Janet C. y Phannaly Theppa Vongsa, "Experiences in Provision for Children with Disabilities using the Kindergarten Sector" en *First Steps: Stories on Inclusion in Early Childhood Education*, UNESCO 1997, pág. 68.
103. Kagitcibasi, Cigdem, "Parent Education and Child Development", en Mary Eming Young, editora, *Early Child Development: Investing in our Children's Future*, Banco Mundial, Elsevier 1997, pág. 251.
104. "Pratham-Mumbai, Education Initiative Newsletter", febrero de 1998.
105. "The Early Child Care and Development Initiative: Pioneering efforts in Nigeria", informe de UNICEF Nigeria, 1998.
4. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, obra citada.
5. Haq, Mahbub ul, *Reflections on Human Development*, Oxford University Press, Oxford, 1995.
6. Los países con "grandes éxitos" son Barbados, Botswana, Costa Rica, Cuba, estado de Kerala (India), Malasia, Mauricio, República de Corea, Sri Lanka y Zimbabwe. Véase Mehrotra, Santosh y Jolly, Richard, editores, *Development with a Human face*, Clarendon Press, Oxford, 1997. Véase también Mehrotra, Santosh, "Education for All: Policy Lessons from High-achieving Countries" en *International Review of Education*, vol. 44, No. 5/6, 1998, págs. 1 a 24.
7. Mehrotra, Santosh, "Education for All: Policy Lessons from High-achieving Countries", en *International Review of Education*, vol. 44, No. 5/6, 1998, págs. 1 a 24.
8. Bennel, Paul, con Dominic Furlong, *Has Jomtien Made Any Difference? Trends in Donor Funding for Education and Basic Education Since the Late 1980s*, IDS Working Paper 51, Institute of Development Studies, Sussex University, Reino Unido, pág. 26.
9. *Ibidem*, pág. 6.
10. *Ibidem*, cuadro 10, pág. 22.
11. Comunicación directa de la Sra. Maris O'Rourke, Directora, Red de Desarrollo Humano, Sector de Educación, Banco Mundial, de fecha 25 de marzo de 1998.
12. Bennel y Furlong, obra citada, págs. 11 y 12.
13. Comunicación de la Sra. O'Rourke, obra citada.
14. Colclough con Lewin, obra citada, pág. 27.
15. Lockheed, M. E., Jamison, D., y Lau, L., "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey", *Economic Development and Cultural Change*, 29 (1), octubre de 1980, págs. 37 a 76. Citado en Colclough y Lewin, obra citada, pág. 30.
16. Banco Mundial, *World Development Report 1991*, Oxford University Press, Nueva York, gráfico 3.3.
17. Summers, Lawrence H., *Investing in All the People*, Conferencia Quad-i-Azam en la Octava Reunión General de la Sociedad Pakistán de Economistas del Desarrollo, Islamabad, enero de 1992, Banco Mundial, Washington, D.C., pág. 6.
18. *Ibidem*, pág. 11.
19. Sen, Amartya, "Agency and Well-Being: The Development Agenda", en Heyzer, N., S. Kapoor y J. Sandler, *A Commitment to the World Women: Perspectives on Development for Beijing and Beyond*, UNIFEM, Nueva York, 1995. Citado en Mehrotra y Jolly, obra citada.
20. El Grupo de los Siete está integrado por los siete países más industrializados del mundo: Alemania, el Canadá, los Estados Unidos, Francia, Italia, el Japón y el Reino Unido.
21. French, Howard W., "Africans resentful as Asia rakes in aid", *The New York Times*, 8 de marzo de 1998.
22. Banco Mundial, *World Development Report 1997*, Oxford University Press, Nueva York, pág. 246.
23. Watkins, Kevin, *Oxfam International*, *Financial Times*, 23 de enero de 1998.
24. Citado en French, Howard, obra citada.
25. Stiglitz, Joseph E., "More Instruments and Broader Goals: Moving Toward the Post-Washington Consensus", WIDER Annual Lectures 2. World Institute for Development Economics Research. Universidad de las Naciones Unidas, Helsinki, 1998.
26. Guitiérrez, Estrella, "New Consensus Emerges from Social Debris", International Press Service, Caracas, 15 de junio de 1998.
27. Haq, Mahbub ul y Khadija Haq, obra citada.
28. *Aplicación de la Iniciativa 20/20: Alcanzar el acceso universal a los servicios sociales básicos*, publicación conjunta del Banco Mundial, el FNUAP, el PNUD, la UNESCO y el UNICEF, Nueva York, 1998.
29. Delamonica, E., S. Mehrotra y J. Vandemoortele, "Universalising primary education: How much will it cost? UNICEF Staff Working Paper (de próxima publicación).
30. PNUD, *Informe sobre el Desarrollo Humano 1998*, cuadro 1.12, pág. 37.

Inversiones en los derechos humanos

1. Fukuda, Professor Masa-aki, Facultad de Derecho, Universidad Hitotsubashi, Tokio, en un informe titulado *The UN Convention on the Rights of the Child and the Situation of Children in Japan, 1996*, mencionado en Hammarberg, Thomas, *A School for Children with Rights*, Innocenti, UNICEF, 1997, pág. 6.
2. Christensen, Jörgen, *Omvärlden*, No. 8/96, OSDI, traducido y mencionado en Hammarberg, Thomas, *ibidem*, pág. 6.
3. Scheper-Hughes, Nancy, *Death Without Weeping: The Violence of Everyday Life in Brazil*, University of California, Berkeley y Los Angeles, 1992, pág. 156.