

La utópica meta del 2000: Acceso universal a la enseñanza

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ

Departamento de Teoría e Historia. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

CARMEN LABRADOR HERRÁIZ

Departamento de Teoría e Historia. Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

En la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990) se tomó la decisión de «invertir en educación», circunscribiéndose a unas metas concretas a cubrir para el año 2000. Uno de los objetivos aprobados se centró en torno a la generalización de la educación de base para todos los niños hasta conseguir que el 80% completara el ciclo de enseñanza primaria, reducir a la mitad el analfabetismo y la igualdad de género.

Pero el acceso a la educación para algunos colectivos resulta muy difícil. Los niños trabajadores y de la calle, los del mundo rural y las niñas en estas mismas circunstancias, encuentran serias barreras para asistir a la escuela. Para salvar estos obstáculos se están aplicando Programas Innovadores Nacionales de Acción en toda la geografía mundial.

SUMMARY

The last World Summit for the Infancy celebrated in 1990, decided to invest on Education and established certain aims for the year 2000. One of them, refers to a General Education for all children up to get the 80% Primary Education scholarship, to reduce 50% the level of illiteracy and to get gender equity.

But this purpose es extremely difficult for certain groups like «children at work» and what we called «children in the street», those of rural areas and female children in general. To cover this gap certain programmes are in action.

La inversión en educación

A partir de la Declaración y de la Convención de los Derechos del Niño, adoptadas por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1959 y 1989 respectivamente, se han ido sucediendo declaraciones, investigaciones e informes técnicos en favor de la creación y difusión de una conciencia social en torno al problema de la escolarización y educación de los niños y niñas, y en general sobre la responsabilidad de la sociedad del cuidado que debe procurarse a la infancia.

La UNESCO ha recibido en estos años el mandato de elaborar y difundir varios documentos normativos, convenios y recomendaciones con objeto de asegurar el derecho de todos a la educación: Convenio contra la Discriminación en Educación (1960), respondiendo a los artículos 2 y 26 de la Declaración Universal, así mismo incluye la adopción de medidas para promover la igualdad de oportunidades en este ámbito; en 1966 la Conferencia Internacional convocada por la UNESCO, difundía la Recomendación sobre el Estatuto de los Docentes; la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Tokio, 1972) propuso que la UNESCO preparase la Recomendación sobre el desarrollo de la Educación de Adultos.

En la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990) participaron 150 países, en ella se tomó la decisión de *invertir en población*, circunscribiéndose a unas metas específicas a cubrir para el año 2000. De entre los objetivos aprobados en ella el séptimo se propone la generalización de la educación de base para todos los niños hasta alcanzar, por lo menos, que el 80% de los niños y niñas consigan completar el ciclo de enseñanza primaria; reducir a la mitad la tasa de analfabetismo de los adultos y la igualdad de género.

Además de la expansión de la Enseñanza Primaria y de otros niveles educativos, la Cumbre pretendía facilitar el acceso de toda la familia a los conocimientos¹.

¹ La Cumbre se reunió el 30 de abril de 1990 y estableció unas metas para el año 2000, presentadas con carácter de urgencia para los países en vías de desarrollo, con objeto de que algunas fueran alcanzadas a medio plazo, a la mitad de la década, 1995. Para el año 2000 la meta en educación se definía como la «Educación básica para todos los niños y terminación de la enseñanza primaria por lo menos el 80%; reducción a la mitad la tasa de analfabetismo adulto e igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres». Las otras metas miran al campo de la salud, de la instrucción, la protección de los niños y mujeres. Puede verse en *Documento Preparado para la Conferencia Mundial sobre Educación para todos*. Tailandia. UNESCO, Nueva York, 1990; Danziger, Sheldon y Stern, Jonathan, *The causes and consequences of Child Poverty in the United UNICEF*. International Child Development Center. Florencia: Innocenti Occasional Papers, nov. 1990.

Con ello se pide aumentar el número de inscripciones y la permanencia en la escuela primaria, así como el facilitar el acceso a la enseñanza en igualdad de condiciones tanto de niños como de niñas. La Cumbre aprobó «la máxima prioridad para la infancia», el compromiso de orientar los desarrollos sociales a la protección del desarrollo físico y psíquico de los niños, como norma ética del nuevo orden mundial. El Primer Ministro de Japón —Toshiki Kaifu— afirmó entonces:

«No es una exageración decir que la política de fomento de la educación puso los cimientos del desarrollo de Japón. La prioridad principal de los países en desarrollo debía ser instruir y mejorar la enseñanza básica e incrementar las tasas de alfabetización de los niños abriéndoles las puertas de una vida digna. El desarrollo nacional sólo es posible cuando toda la población tiene oportunidad de acceso a la educación.»²

La permanencia en la escuela primaria es actualmente el mayor problema. En la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos de 1993 se denunciaron situaciones que iban abiertamente contra lo derechos de la persona por impedir y entorpecer gravemente la escolarización de los niños³. Aunque fueron numerosos los tipos de violaciones denunciados entonces —malos tratos, trabajo infantil, prostitución, abandono, mutilaciones de guerra, explotación—, sólo nos referiremos a los que se relacionan directamente con el acceso y permanencia de los niños a la escuela, si bien todos

² Toshiki-Kaifu (1990): *Cumbre Mundial en favor de la Infancia*, 30 de septiembre.

³ El tema de los Derechos del Niño tiene un gran interés hoy. Es objeto de estudio, reflexión y debate en círculos cada vez más amplios. Los países formulan propuestas, los educadores trabajan sus principios, los especialistas aportan sus investigaciones. Se citan aquí algunos de estos estudios a modo de ejemplo utilizados en la comunicación: *La Convención de los Derechos del Niño hacia el s. XXI*. Simposio Internacional. Salamanca, 1996. Ed. Universidad; Juaniz Maya, J. R. (Coord.) (1995): *Código de los Derechos del Niño: complicación de disposiciones normativas de carácter universal, europeo, estatal y autonómico, sobre protección de los derechos del menor*. Aranzadi, Pamplona; Torrents, M. (1995): *Los derechos del niño*. Barcelona, Lumen; Asamblea Nacional de las Naciones Unidas (1982): *Declaración de los Derechos del Niño Cartagena*, Concejalía de Enseñanza; Escardo, F. (1985): *Los derechos del niño*. Buenos Aires: Enderba; Asamblea General de Naciones Unidas (1989): *Convención de los Derechos del Niño*; Vara, T. (1995): *La infancia robada: los derechos del niño y el desarrollo*. El Plantío, Madrid; Sánchez Moro (Coord.) (1990): *Los derechos del niño y de la niña*. Instituto de Servicios Sociales, Murcia; *Deberes y Derechos de los niños*. Diputación de Sevilla, 1991; Sánchez, G. (1989): *Los derechos del niño*. Cortes de Castilla y León. Salamanca; Duran, P. (1991): *Paradoja del Sistema de mercado: observaciones sobre el reconocimiento jurídico de los derechos de los niños*. NAU, Valencia Murçat, L. (1994): MEC, Madrid.

están íntimamente relacionados y dependientes unos de otros. Las vinculaciones entre los avances en educación y la solución del «Problema pobreza, población, medio ambiente» son múltiples, la correlación entre la ampliación de los niveles de alfabetización y matriculación en la enseñanza primaria con el crecimiento de los ingresos per cápita, se ha demostrado reiteradamente, uno de los últimos estudios que lo confirma es el realizado por el Banco Mundial⁴.

«Una población más sana y más instruida, promoverá un mayor progreso económico, la reducción de las enfermedades... La educación y un mínimo de prosperidad son esenciales para la contención de las presiones sobre el medio ambiente y para garantizar que la población pobre se sienta también involucrada en el futuro.»⁵

La educación es esencial para generar cambios en las actitudes, los valores y los comportamientos.

Las nuevas estrategias buscan el ampliar el acceso a la educación primaria de todos los niños y niñas. Se trata de llegar a un compromiso más estrecho entre todos los países de modo que se pudiera conseguir el objetivo de una «educación para todos» en el año 2000. Se pretende mejorar no sólo cuantitativa sino cualitativamente la educación básica, así como el acceso a otros programas de educación para niños y niñas.

Niveles de educación en el mundo

Se ha reconocido universalmente que la educación es el factor clave del progreso de los individuos, las comunidades y los países. A pesar de ello, casi una cuarta parte de la población mundial es analfabeta y millones de niños y niñas no han ido nunca a la escuela. Incluso se ha comprobado que lo más rentable, en términos de progreso social y de crecimiento económico⁶ es la enseñanza primaria, y sin embargo el gasto fundamental de casi todos los países en desarrollo ha aumentado en la enseñanza superior, pensada para una minoría, en detrimento de la enseñanza básica destinada a la mayoría. Por el contrario en Japón y en la República de Corea la universa-

⁴ Banco Mundial (1993): *Informe sobre el desarrollo mundial, 1993*, Banco Mundial, Washington.

⁵ Cfr. UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia, 1994*. Barcelona.

⁶ Cfr. Psacharopoulos, George (1987). *Critical issues in Education*. A World Agenda, Education and Training Department. Banco Mundial, Washington D.C., junio.

lización de la enseñanza primaria precedió al despliegue económico. En ambos países la inversión en enseñanza primaria se fue realizando con unos ingresos por persona inferiores a la de los países en vías de desarrollo hoy. Más tarde se centraron en la enseñanza secundaria y superior sin que por ello padeciera la enseñanza primaria.

Los países que han invertido los fondos en la enseñanza superior se encuentran con que casi la mitad de la población no puede cursar los cuatro años de primaria, e inversamente, producen más graduados que los que puede absorber el sistema. Es el caso de India, donde setenta niños podrían recibir enseñanza primaria por el costo que presenta la formación de un universitario⁷.

En este país, en torno a la mitad de la población infantil no consigue completar la enseñanza primaria, la abandonan en 1.º y 2.º año, sin embargo, genera un número de licenciados muy superior al que es capaz de colocar, lo que provoca su salida a otros países revirtiendo el trabajo en los países más ricos.

Conforme a los datos de la UNESCO (1995), la matrícula escolar de los niños de primaria en términos generales por grandes regiones geográficas, es la que sigue:

**Matrícula escolar de los niños de enseñanza primaria,
por regiones geográficas**

<i>Regiones</i>	<i>Niños matriculados</i>	<i>Niños no escolarizados</i>
África al Sur del Sáhara	53%	47%
Oriente Medio-África Septentrional	80%	20%
Asia Central	66%	34%
Asia Suroriental-Pacífico	80%	20%
América Latina	80%	20%
Europa	—	—

⁷ Oxemham, J. y Jong, J. (1989): «Improving the quality of Education in developing Countries», *Human Development in the 1990 and Beyond*, p. 121. United Nations, Nueva York.

A partir de estas referencias de matriculación comienza la deserción y repetición escolar. Las niñas, por lo general, son las más afectadas, las primeras en abandonar la escuela.

Aun así queda un colectivo en torno a 130 millones de niños que no acceden a ningún tipo de enseñanza, de ellos los dos tercios son niñas.

De entre los niños y niñas que asisten a la escuela y completan hasta 5.º curso, la estadística por grandes regiones es:

**Niños y niñas que completan hasta quinto curso,
por regiones geográficas**

<i>Regiones</i>	<i>Niños 5.º curso</i>	<i>Niñas 5.º curso</i>
África al Sur del Sáhara	48%	40%
Oriente Medio- África Septentrional	88%	79%
Asia Oriental-Pacífico	84%	83%
América-Caribe	68%	68%
América del Sur	50%	51%

Una panorámica global por países nos ofrece los datos de la tabla que sigue a partir del número de habitantes: niveles de alfabetización, escolarización de primaria, acceso a los estudios medios y similares:

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(África al Sur del Sáhara)**

<i>País</i>	<i>Hab.</i>	<i>Alfabetización (%)</i>		<i>Escola. Ed. Pr. (%)</i>	<i>Ed. Sec. Com. (%)</i>
		<i>Hom.</i>	<i>Muj.</i>		
Angola	10,8	56	29	—	—
Benin	5,4	32	16	53	11
Botswana	1,5	—	—	96	—
Burkina Faso	10,5	28	9	33	7
Burundi	6,1	61	40	51	5
Camerún	13,2	67	43	68	23
Congo	2,6	—	—	—	—
Congo Rep. Dem.	45,7	70	44	56	—
Cote d'Ivoire	13,7	67	40	48	19
Chad	6,3	42	18	41	7,5
Eritrea	3,2	—	—	27	—
Etiopía	56,4	33	16	21	14
Gabón	1,1	74	49	86	—
Ghana	17,3	70	51	70	42
Guinea	7,3	35	13	33	10
Guinea Bisau	1,1	50	24	45	6
Kenya	27,2	80	59	84	29
Lesotho	2	—	—	75	25
Liberia	2,1	50	29	56	23
Madagascar	14,9	88	73	62	19

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(África al sur del Sáhara) (Continuación)**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Malawi	9,7	—	—	83	4,5
Mali	10,8	41	24	25	6
Mauricio	2,3	—	—	54	—
Mauritania	1,1	47	21	94	16
Mozambique	17,3	45	21	52	7
Namibia	1,5	—	—	77	34
Níger	9,2	40	17	27	6,5
Nigeria	111,7	62	40	59	20
Rep. Centroafricana	3,3	52	25	55	12
Ruanda	5,2	64	37	61	7
Senegal	8,3	52	25	45	16
Sierra Leona	4,2	31	11	48	15
Somalia	9,5	36	14	17	9
Sudáfrica	41	78	75	96	—
Tanzania	30	—	—	64	4,5
Togo	4,1	56	31	69	24
Uganda	19,7	62	35	—	12
Zambia	8,1	81	65	77	18
Zimbabwe	11,2	74	60	91	50

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Oriente Medio-África Septentrional)**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Arabia Saudita	18,3	73	48	63	48
Argelia	28,1	70	46	93	50
Egipto	62,1	63	34	84	54,8
Emiratos Ár. Unidos	2,2	—	—	100	65
Irán	68,4	64	43	96	52
Iraq	20,1	70	49	79	46
Jordania	5,4	89	70	97	72
Kuwait	1,7	77	67	64	88
Líbano	3	84	62	—	43
Libia	5,4	75	50	97	—
Marruecos	26,5	61	38	69	34
Omán	2,2	—	—	93	52
Siria	14,2	78	51	93	52
Sudán	26,7	88	73	—	20
Túnez	9	74	56	99	49
Turquía	60,8	90	71	73	50
Yemen	15	53	26	57	26

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Asia Central)**

<i>País</i>	<i>Hab.</i>	<i>Alfabetización (%)</i>		<i>Escola. Ed. Pr. (%)</i>	<i>Ed. Sec. Com. (%)</i>
		<i>Hom.</i>	<i>Muj.</i>		
Afganistán	19,47	44	14	29	7
Bangladesh	118,2	47	22	82	16
Bhutan	1,8	51	25	41	4
India	929	62	34	68	41
Nepal	21,5	38	13	69	25
Pakistán	133,3	47	21	51	20
Sri Lanka	17,9	93	84	—	73

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Asia Suroriental-Pacífico)**

<i>País</i>	<i>Hab.</i>	<i>Alfabetización (%)</i>		<i>Escola. Ed. Pr. (%)</i>	<i>Ed. Sec. Com. (%)</i>
		<i>Hom.</i>	<i>Muj.</i>		
Camboya	10,0	48	22	95	—
Corea, República de	44,9	99	94	93	87
Corea, Rep. Dem.	22,1	—	—	—	—
China	1220,2	84	62	81	43
Filipinas	67,8	90	89	90	68
Hong-Kong	—	—	—	98	71
Indonesia	197,5	88	75	91	44
Laos, República	4,9	92	76	68	26
Malasia	20,1	87	70	—	56

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Asia Suroriental-Pacífico) (Continuación)**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Mongolia	2,5	—	—	78	80
Myanmar	45,1	89	72	85	24
Papua N. Guinea	4,3	65	38	73	12
Singapur	3,3	92	74	100	70
Tailandia	58,2	96	90	59	32
Vietnam	73,8	92	84	88	41

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(América-Caribe)**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Costa Rica	3,4	93	93	87	42
Cuba	11	95	93	100	85
El Salvador	5,7	76	70	70	26
Guatemala	10,6	63	47	70	17
Haití	7,1	59	47	26	—
Honduras	5,7	75	71	90	29
Jamaica	2,5	98	99	100	60
México	91,1	90	85	98	52
Nicaragua	4,1	—	—	79	—

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(América-Caribe) (Continuación)**

<i>País</i>	<i>Hab.</i>	<i>Alfabetización (%)</i>		<i>Escola. Ed. Pr. (%)</i>	<i>Ed. Sec. Com. (%)</i>
		<i>Hom.</i>	<i>Muj.</i>		
Panamá	2,6	88	88	91	57
Rep. Dominicana	7,8	85	82	81	—
Trinidad	1,3	97	93	88	80

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(América Latina)**

<i>País</i>	<i>Hab.</i>	<i>Alfabetización (%)</i>		<i>Escola. Ed. Pr. (%)</i>	<i>Ed. Sec. Com. (%)</i>
		<i>Hom.</i>	<i>Muj.</i>		
Argentina	34,8	95	95	95	69
Bolivia	7,4	85	71	89	32
Brasil	159	83	80	91	—
Colombia	35,8	87	86	87	50
Chile	14,2	93	93	86	72
Ecuador	11,5	88	84	94	56
Paraguay	4,8	92	88	90	30
Perú	23,5	91	79	88	32
Uruguay	3,2	97	96	94	61
Venezuela	21,8	87	80	88	34

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Europa y) ((¿¿??))**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Alemania	81,6	—	—	100	98
Austria	8	—	—	100	84
Australia	17,9	—	—	98	83
Bélgica	10,1	—	—	96	—
Bulgaria	8,5	—	—	83	—
Canadá	29,4	—	—	97	—
Dinamarca	5,2	—	—	99	—
Eslovenia	1,9	—	—	96	—
España	39,6	97	93	100	—
USA	267,1	—	—	100	—
Finlandia	5,1	—	—	100	—
Grecia	10,5	98	89	100	—
Hungría	10,1	99	99	93	75
Irlanda	3,5	—	—	100	92
Israel	5,5	95	89	—	—
Italia	957,6	98	96	—	78
Japón	125,1	—	—	100	96
Noruega	4,3	—	—	99	96
Nueva Zelanda	3,6	—	—	99	89
Países Bajos	15,5	—	—	93	—

**Niveles de educación en la población mundial, por países
(Europa y África) (Continuación)**

País	Hab.	Alfabetización (%)		Escola. Ed. Pr. (%)	Ed. Sec. Com. (%)
		Hom.	Muj.		
Polonia	38,6	—	—	97	81
Portugal	9,8	89	81	100	56
Reino Unido	58,1	—	—	100	83
República Checa	10,3	—	—	—	—
Rumanía	22,7	—	—	94	92
Suecia	8,8	—	—	100	89
Suiza ⁸	7,2	—	—	100	—

Algunas valoraciones de estos datos se pueden resumir en:

- Altos índices de analfabetismo en hombres y mujeres.
- Diferencias notables en todos los países en los porcentajes de hombres y mujeres que saben leer y escribir, en detrimento de éstas, en el caso de Burkina Faso significa que sólo un tercio de las mujeres están alfabetizadas, la mitad en Guinea Bissau, Benin...
- Se acusa una desigualdad notable en la escolarización de los niños entre unos países otros con márgenes que van desde el 25% en Mali o el 21% en Etiopía, al 100% en los países desarrollados.
- Como consecuencia de las anteriores afirmaciones los jóvenes que se acercan a las enseñanzas medias son muy pocos en los países en vías de desarrollo, 4,5% Malawi, 5% en Burundi, en tanto que en Japón el 97%, Alemania el 98%...

⁸ La escolarización esta basada en las tasas de matrícula de enseñanza primaria publicadas por la UNESCO y las encuesta nacionales de hogares sobre asistencia a la escuela primaria. Cfr. UNICEF: *El Progreso de las Naciones*, 1997.

El acceso a la educación de varios colectivos: barreras

Se citan sólo algunos colectivos infantiles con grandes obstáculos para acceder a la enseñanza, no son los únicos grupos ni los de mayores riesgos, se encuentran distribuidos por toda la geografía mundial. Son los niños trabajadores y de la calle, los niños del mundo rural, las niñas en estos mismos contextos.

Las dificultades que entorpecen e impiden el acceso del niño y adolescente a la escuela son múltiples, en síntesis se podrían reducir a un solo punto, la *barrera de la pobreza* en los países menos desarrollados, situación común para millones de personas.

Cada niño vive su propia problemática, distinta a la de todos. También el concepto de infancia es entendida de modo diferente: «La infancia, al igual que la edad adulta y la vejez, es una construcción social y por lo tanto, difiere de un país a otro. Las edades críticas en las que la sociedad asigna al adulto, derechos y responsabilidades, también varían»⁹.

La edad límite de la infancia según el Proyecto de Convención está fijada a los 18 años, pero no es uniforme esta opinión en los países. La pobreza y los conflictos bélicos, son dos razones por las que un estado introduce a sus ciudadanos en la dinámica de tener que tomar decisiones y responsabilidades en edades prematuras¹⁰.

a) *Los niños trabajadores*

La idea de trabajo infantil no está bien determinada. Algunos tratadistas opinan que no debe existir tal situación; otros creen que existe un tipo de trabajo de los niños realizado con medida y protección, en cuyo caso significa un vehículo de socialización, formación y autoestima del individuo. Creen otros que la participación del niño en el trabajo puede ser beneficioso en la medida que es compatible con un desarrollo saludable de la persona; incluso se piensa que es una experiencia significativa en la vida del niño.

⁹ *Children: Rights and Responsibilities. The Minority Rights Group, Report n.º 69.*

¹⁰ *Las normas laborales internacionales prohíben el acceso al trabajo por debajo de una edad mínima, norma que ha sido recogida en numerosos instrumentos normativos internacionales: El Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea Nacional de Naciones Unidas, 1966; Convenio sobre edad mínima de Acceso al Empleo, 1973 (Conf. I. de Trabajo OIT).*

El trabajo infantil reviste múltiples facetas. Una estadística de UNICEF, 1996-97 presenta un total de más de 400 millones de niños trabajadores.

La escasez de medios materiales, por lo general, hace que el niño se incorpore al trabajo en edades muy tempranas privándole total o parcialmente de asistir a la escuela, de jugar, de recibir el influjo familiar necesario.

Desde la Convención de los Derechos de la Infancia, 1989, todos los Gobiernos, Instituciones y Conferencias Internacionales vienen rechazando el trabajo de los menores. La Conferencia de Absterdam, 1997, sobre el trabajo infantil se pronuncia «Luchando contra las formas más intolerables de trabajo infantil». La iniciativa surge del Ministro Holandes de Trabajo y Asuntos Sociales y Cooperación para el Desarrollo en colaboración con la Organización Internacional del Trabajo OIT. De allí surge la iniciativa de eliminar la explotación infantil de la fábrica de balones de Pakistán. El 75% de los balones fabricados en el mundo tienen esta procedencia. El acuerdo se cifra en que sólo se fabriquen los que no incluyan explotación laboral.

No se conoce el número ni la distribución geográfica de los niños que trabajan, lo cual dificulta la solución del problema. Algunos estudiosos del tema opinan que se ubican en gran parte en las zonas rurales, aunque en las ciudades son más visibles, pero no los peor atendidos. Tampoco se sabe el número de niñas que trabajan como empleadas domésticas. Las estadísticas oficiales no incluyen a los adolescentes que trabajan a tiempo parcial, las empleadas de hogar...

Algunas investigaciones expresan el escaso rendimiento escolar de los niños que trabajan en la venta callejera. La Organización Internacional del Trabajo ha apuntado como la medida más efectiva para detener el flujo de niños hacia las diversas formas de explotación laboral, el atraerlos y retenerlos en la escuela.

La causa del trabajo infantil es la pobreza, aunque algunos niños de clases no necesitadas trabajen por el hecho de disponer de dinero. La tendencia actual es hacia su disminución en el sector formal, pero no deja de ser un grave problema. Esta reducción viene exigida por la obligación de escolarizar a los niños, toda vez que el trabajo no cualificado se valora cada vez menos, con lo que indirectamente se incentiva la permanencia del niño en la escuela.

Aunque la estadística de niños que trabajan es muy inexacta, como se ha señalado, se calcula que unos doscientos cincuenta millones de niños entre cinco y doce años trabajan en el mundo, la mitad a tiempo completo y una tercera parte en actividades de alto riesgo, los demás tienen menos de dieciocho años. Entre estos niños trabajadores treinta millones lo hacen en

América Latina, contribuyendo así a los ingresos familiares, y en torno a veinte millones viven en la calle¹¹.

La ilegalidad de este tipo de actividad en muchos estados y el hecho de que las familias no lo consideren trabajo, hace que las estadísticas no den cifras reales.

En algunos países el trabajo de los niños constituye una fisonomía cotidiana en las ciudades. Así en Nigeria, los niños de venta callejera en las ciudades de Lagos, Ibadan, Aba, Kamo, Maiduguri se ven por todas partes; lo mismo ocurre en todo el mundo rural. Estos niños se ocupan en cualquier tipo actividades, con horarios muy cargados. Las leyes prohíben la venta callejera a los menores de catorce años, si son niñas menores de dieciséis, e imponen penas moderadas a sus violadores; pero con poco éxito. El Decreto de Prohibición del Trabajo Infantil en Nigeria es de 1984, aunque ni antes ni después se ha respetado.

A los maestros nigerianos les preocupa el escaso rendimiento escolar de los niños que dedican una parte de su tiempo a la venta callejera, sin embargo reconocen que sus conocimientos en aritmética son susceptibles de mejora debido a su experiencia «comercial».

Algunos ciudadanos opinan que la actividad de los niños en la venta callejera constituye una educación no formal que los prepara para desenvolverse, se forman en la constancia, es una experiencia que forja su carácter. Para las niñas, dicen, supone la venta callejera un aprendizaje para su futura vida en el hogar, ocasión propicia para encontrar su futura pareja y de conseguir algunos fondos con lo que contribuir a preparar su dote, sin la cual el matrimonio pierde prestigio. Incluso se refuerza el aspecto positivo del trabajo de los niños con el testimonio de una persona que comenzó a trabajar en la calle a los siete años y en la actualidad es director ejecutivo de una industria, quien afirma: «Para tener éxito en los negocios tiene Vd. que empezar en la venta callejera. La sabiduría se adquiere en las calles, no puede aprenderla en los libros de texto. En la calle se aprende a evitar el ser atropellado por una bicicleta en movimiento, a evitar que los carteristas le roben su dinero y cómo servir a sus clientes»¹².

Algunas etnias nigerianas no permiten que los niños jueguen en casa. Desde su cultura, el juego durante el día lo consideran una actividad sin sentido que puede alimentar la pereza y la irresponsabilidad del niño, el jue-

¹¹ Cfr. Efe. México, 6 de junio, 1993.

¹² Cfr. William, E. Myers Ed. (1991): *Protección de los niños trabajadores*. UNICEF.

go, por lo tanto, es perjudicial para los intereses paternos, por ello los padres asignan a sus hijos tareas domésticas fuera de las horas de clase. Otro grupo étnico nigeriano, contempla la venta callejera como una formación profesional.

Pero la venta callejera es para todos los niños fuente de peligros morales. La explotación, los accidentes de tráfico, el secuestro, la agresión, el abuso sexual... acechan al niño en todo momento.

Una reciente encuesta reveló que el 84% de los niños ocupados en la venta callejera habían iniciado el trabajo antes de los nueve años, lo cual nos presenta de entrada dos cuestiones que afectan directamente a sus capacidades psíquicas y mentales. Por una parte, la vulnerabilidad del niño a esta edad «he aprendido cuan malos son los seres humanos», por otra la fatiga (gastan muchas energías). En la misma encuesta citada, el 70% de los niños dice que se sienten muy cansados¹³.

Uno de los países de los que se tiene más información es Perú. En la sociedad rural peruana es tradicional el trabajo de los niños, aunque se reconoce que la explotación infantil es mayor en el mundo urbano, a pesar de que en Perú es ilegal el trabajo de los niños menores de doce años; sólo a los menores de catorce se les prohíbe trabajar más de 33 horas semanales. Pero muchos miles de niños peruanos trabajan, colocándose fuera de la ley, sin que la la vigilancia o protección del Estado pueda atajarlo.

Muchas de las actividades en las que se ven involucrados los niños son de por sí ilegales: robo, droga, prostitución. Estas «ocupaciones» generan «ganancias», y arrastran a los niños con gran facilidad, viven atrapados por ellas, sumergidos en los peligros e implicados en actos violentos con el grave daño afectivo o psicológico que supone.

La enseñanza estable, flexible en el punto que afecta a los horarios, se organiza en el sistema educativo peruano mediante turnos de mañana, tarde y noche, con lo cual muchos niños ajustan su trabajo con el horario escolar y asisten a clase muy irregularmente. En Lima y otros núcleos urbanos de Perú los niños trabajan desde los seis a los catorce años, e incluso en algunas zonas desde los cuatro y cinco años. Un estudio de 1986 realizado en el asentamiento suburbano de Comas en Lima, expresa que el 14 % de la población entre seis y catorce años asiste a la escuela y trabaja, y que el 20, 2% lo hacen además durante la vacaciones¹⁴.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ J. Ennew, *Juvenile Streetworkers in Lima. Informe preparado para The Overseas Development Administration*. Londres, 1985.

Una encuesta hecha a noventa y seis niños de venta callejera en Lima¹⁵ expresa que el número de hijos por familia es 5,3, de ellos trabajan 3,17. Una segunda encuesta en otro distrito de la misma ciudad, demuestra que el número de hijos por familia es de 4 y de ellos trabajan 2,13, de donde se deduce que más de la mitad de los niños trabajan en este contexto.

El papel de los niños y su contribución económica es importante sobre todo cuando sólo existe un progenitor, teniendo en cuenta que en este país el 59% de las familias están llevadas por mujeres, lo no significa que estos niños acudan al trabajo más de lo que lo hacen los que tienen los dos padres¹⁶.

En India el sector de la economía informal es vasto, desorganizado y anárquico¹⁷ por lo que es muy difícil aproximarse a la amplitud del problema del trabajo infantil, siendo en este país donde los niños trabajan por lo general. Aquellos que realizan una actividad labor en el sector formal ofrecen un cuadro estadístico distorsionado. El Grupo de Investigación Operacional de Barola indica que hay cuarenta y cuatro millones de niños indios que se dedican a actividades diversas. El sistema educativo añade otra dimensión al problema, sobre todo en las zonas rurales de población muy diseminada en núcleos pequeños y dispersos por toda la geografía de los estados indios, donde las escuelas son muy escasas e inaccesibles, incluso el calendario escolar y la estación agrícola entra en conflicto con la asistencia del niño a la escuela y le fuerza a abandonarla de modo prematuro.

En India está vigente una legislación que establece la edad mínima de acceso al trabajo¹⁸; pero es ineficaz, excluye desde la práctica el trabajo en los talleres tradicionales, en las empresas familiares, el pequeño comercio, el comercio callejero, la agricultura¹⁹.

El 80% de los niños que trabajan en India lo hacen en la agricultura, bien como asalariados, bien en las pequeñas propiedades familiares; el tra-

¹⁵ Oort de Sánchez (1983): *Niños que trabajan*. PUC, Lima, tesis no publicada; W. Alarcon Blasinovich (1986): *Pobreza urbana y trabajo infantil en Lima Metropolitana*. Rada Barren, Lima, inédito.

¹⁶ J. Boyden (1991): *The transformation in and Economic Development of a District in the Central Pevian Andes: 1700 to 1979*. London School of Economic, Londres, 1983. Tesis no publicada.

¹⁷ India es uno de los países del mundo con un PIB per cápita de 330\$. Cfr. UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia*, 1994.

¹⁸ Desde 1881 se legisla en India en lo que toca al trabajo infantil. En 1938 aparece la Ley del Trabajo Infantil; en la Constitución India de 1950 figura en los artículos 24, 39 y 45, regulándole; en 1986 se aprueba la Prohibición y Reglamentación del trabajo infantil.

¹⁹ Cfr. Praveen Nangia (1991): «Situación del trabajo infantil en India». En *Protección de los niños trabajadores*. UNICEF.

bajo en las zonas urbanas es en el servicio doméstico, vendedores ambulantes, limpiabotas... en general en el sector no estructurado, en el que se ocupa un verdadero ejercito de niños; en la industria de fósforos y fuegos artificiales de Sivakasi (Tamil Nado), que emplea a 50.000 niños entre tres y quince años, con una jornada de doce horas diarias; la industria de la alfombra del Valle de Cachemira que ocupa a más de 150.000 niños, ninguno está escolarizado; en la recogida de las basuras miles de niños desde muy pequeños emplean todo su tiempo... etc.

La política actual se orienta, no tanto a atajar las raíces del problema, cuanto a evitar los síntomas. Las ONGs han iniciado algunos programas de galvanización de la enseñanza primaria en Poona (Maharashtra); programa escolar de «días festivos» en Calcuta, y otros muchos que pueden ser objeto de varios estudios.

Una referencia al país más rico del mundo USA, nos presenta la misma problemática infantil. Investigaciones recientes indican que más de un millón de niños-adolescentes entre once y diecisiete años abandonan el hogar cada año, «algunos de estos jóvenes tienen sobradas razones para fugarse. Es su única oportunidad»²⁰, problema común en las grandes ciudades. «Muchos de estos jóvenes no han alcanzado la edad legal que les permite trabajar y tampoco tienen derecho a las subvenciones gubernamentales o a una asistencia especial. Por tanto, a menudo no tienen más alternativa para subsistir que el robo, la venta de estupefacientes, la prostitución. Estos niños pertenecen en muchos casos a familias acomodadas donde recibían todo aquello que se puede comprar con dinero, salvo el afecto. La imagen de las clases privilegiadas es engañosa, la riqueza puede ser una maldición»²¹.

Son estos algunas datos en torno al tema de los niños trabajadores en lo que afecta a su relación con la educación, reconociendo que se trata de un colectivo apenas estudiado.

Preguntarse por la regularidad en la asistencia de estos niños a la escuela es ociosa, en ninguno de las situaciones apuntadas es posible que el niño reciba el influjo escolar necesario.

De acuerdo con la Declaración Mundial de «Educación para todos» (Jomtien, 1990) que confirma la «importancia de la educación como medio más eficaz, no sólo para que los niños puedan salvarse de la miseria y la ignorancia, sino también para luchar contra el fenómeno mismo, en su raíz

²⁰ Cfr. Gordon Raley, Presidente de la Comisión Parlamentaria para Asuntos Familiares. USA

²¹ Martin Dolch (1991): «El trabajo infantil y sus causas». En *Protección de los niños trabajadores*. Ed. William E. Myers. UNICEF, Nueva York.

socio-economica»²², la UNESCO crea para ellos, junto con la UNICEF y las Organizaciones no Gubernamentales, en especial la

Oficina Internacional Católica de la Infancia (ICCB) un programa mundial para los niños de la calle y los niños explotados²³.

La colaboración creciente entre agencias internacionales, gobiernos y organizaciones no gubernamentales centrados todos en esta urgente cuestión de la educación, como problema prioritario, abre una vía a la esperanza ante el desafío que supone la duplicación del número de estos niños y jóvenes privados de la escuela para el año 2000, si no se ataja a tiempo el problema.

b) *La población infantil en las zonas rurales*

El éxodo de la población rural hacia los núcleos urbanos es imparable. Con todo, en torno a la mitad de la población mundial vive hoy en el mundo rural, donde por lo general la asistencia de los niños a la escuela se complica y supone un desafío añadido. No sólo el trabajo cotidiano se lo impide ordinariamente, sino las distancias y las mismas condiciones de la escuela se interponen.

Los niños del mundo rural de los países en vías de desarrollo se quedan con la peor parte. La desproporción en los porcentajes de niños que asisten a la escuela entre las zonas urbanas y rurales es muy alta, la permanencia en la misma aun mayor. El nivel de niños rurales que completan la enseñanza básica muestra una gran diferencia, incluso de veinticinco puntos porcentuales con relación los niños que viven en la ciudad. La disparidad entre ambos medios se dispara si se trata de niñas.

Una encuesta patrocinada por la UNESCO y UNICEF en 1995 entre 857 escuelas primarias de catorce países con un PIB per capita de 100\$, registra esta desigualdad en la asistencia a la escuela entre el mundo rural y urbano:

²² UNESCO: *L'Education pour tous*. París, 1991.

²³ UNESCO: *Niños de la calle y niños trabajadores*. París, 1990; W. Meyers (1990): «Servicios alternativos para los niños callejeros: Métodos utilizados en Brasil». En Assefa Bequele y Jo Boyden (Ed.): *La Lucha contra el trabajo infantil*, OIT, Ginebra.

**Asistencia de la escuela en el medio urbano y rural
(Asiduidad en la asistencia a la escuela) ²⁴**

<i>País</i>	<i>Medio urbano (%)</i>	<i>Medio rural (%)</i>
Burkina Faso	75	26
Níger	62	20
Marruecos	73	35
Mali	50	16
Senegal	65	32
Madagascar	84	54
Nigeria	89	59
Zambia	79	50
Yemen	79	51
Congo, República Democrática	76	48
República Centroafricana	70	44
Haití	86	60
Guatemala	73	50
Cote-d'Ivoire	64	43
Guinea	47	27
India	84	64
Ghana	82	63
Camerún	76	59
Rwanda	64	47

²⁴ UNICEF: «El Progreso de las Naciones, 1997». *Análisis demográficos y de Salud y otros análisis, 1990-1995*.

Asistencia de la escuela en el medio urbano y rural
(Asiduidad en la asistencia a la escuela) (Continuación)

<i>País</i>	<i>Medio urbano (%)</i>	<i>Medio rural (%)</i>
Uganda	78	62
Egipto	93	78
Pakistán	75	60
Nepal	82	68
Mauritania	61	48
República Dominicana	88	76
Tanzania	74	62
Argelia	97	88
Colombia	94	85
Malawi	91	82
Zimbabwe	87	78
Indonesia	97	89
Myanmar	91	84
Perú	90	64
Filipinas	81	75
Turquía	74	70
Bolivia	90	87
Jordania	98	96
Kenya	83	84
Bangladesh	72	74
Namibia	75	77

Ciertamente la diferencia en la escolaridad entre el medio rural y urbano es grande. En Burkina Faso el 75% de los niños en edad escolar de las zonas urbanas asisten a la escuela, en tanto que en las zonas rurales, sólo el 26%. Esta disparidad de 49 puntos porcentuales es la mayor; en Mali, Marruecos, Níger y Senegal la disparidad supera a los 30 puntos porcentuales. Se puede afirmar, que en torno a los dos tercios de estos países registran una gran disparidad en la asistencia a de los niños a la escuela entre el medio urbano y el rural.

c) *Diferencias en el género*

Hace tiempo que se vienen reclamando el reconocimiento de la igualdad de derechos de la mujer y el hombre. Se han dado pasos, pero a pesar de ello, permanecen problemas muy graves que afecta a la mitad de la población en el mundo. Los avances en torno a la igualdad jurídica son más teóricos que reales. Sin embargo, la sociedad presente y futura depende en buena medida de la salida que se de a esta cuestión.

La Convención sobre la «eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer», es un tratado de carácter Internacional reciente, firmado por 160 países en 1997. Con todo para un tercio de los Estados partes, el documento no es totalmente aceptado, sino que manifiestan reservas a la hora de hacer iguales al hombre y la mujer, en aspectos como la distribución de la propiedad familiar, la participación de la mujer en el ejército, el sacerdocio, la nacionalidad, como ciudadana... Otros países como Malasia, Maldivas, Marruecos, Pakistán, Túnez... no admiten la Convención por entrar en conflicto con la propia legislación nacional y con prácticas de carácter religioso²⁵.

Se impone la transformación de las mentalidades y de los comportamientos sociales, a menudo muy arraigados en las personas. Las fuerzas culturales son los enemigos más persistentes de la dignidad de la mujer.

La discriminación en educación y la dificultad de la mujer para acceder a la formación profesional, son los dos factores esenciales que entorpecen la igualdad de género. Parece que la realización de una auténtica igualdad de oportunidades entre niños niñas en la escuela es la base de la igualdad en la vida social. Las actitudes adoptadas y las cualificaciones adquiridas durante este periodo de la vida de la persona, tienen una influencia funda-

²⁵ Cfr. Oficina de Asuntos Jurídicos de las Naciones Unidas, mayo, 1997.

mental en las futuras posibilidades de igualdad de hecho entre los dos sexos²⁶.

Se reclama desde diferentes ámbitos la necesidad de llegar al pleno reconocimiento de los Derechos Humanos en lo que afecta a la mujer. Aplicado a los países en vías de desarrollo en lo tocante a los niveles educativos, las diferencias en la asistencia a la escuela entre niños y niñas es tan notoria como entre el mundo rural y urbano e incluso mayores. En Yemen y Nepal la disparidad de género es de 26 puntos porcentuales, en Pakistán se duplica número de niños que asisten a la escuela.

En este sentido la escolarización de las niñas resulta un problema básico en ocho países con un PNB per cápita inferior a los 500 \$ donde la disparidad de género es de quince puntos porcentuales o más:

País	Disparidad (%)
Benin	36
Yemen	34
Chad	28
Guinea Bisau	26
Togo	22
Nepal	20
Gambia	18
Níger	15

De los 143 millones de niños de los países en vías de desarrollo que carecen de medios para acceder a la educación primaria, cerca de 100 millo-

²⁶ Cfr. Consejo de Europa y los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la UE, 1992. *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena*, 1993; Buch, Charlotte (1997): «La intolerable violencia contra las mujeres y las niñas». En UNICEF. *En Progreso de las Naciones*, 1997, *op. cit.*

nes son niñas, y de los 900 millones de personas adultas analfabetas existentes en el mundo, más de las tres cuartas partes son mujeres.

La desigualdad en la escolarización entre niños y niñas por zonas geográficas es:

**Puntos de disparidad de las niñas en la asistencia a la escuela,
por zonas geográficas**

<i>Zona geográfica</i>	<i>Disparidad porcentual negativa de las niñas</i>
África del Sur-Sáhara	12
Oriente Medio-África Sept.	10
Asia Central	—
Asia Septentrional-Pacífico	14
América	9

La notoria diferencia en las tasas de escolarización de las niñas es el fruto de un complejo entramado de causas relacionadas con la pobreza, costumbre y tradiciones culturales: los trabajos del hogar, el trato diferenciado de los educadores en el aula, la escasez de maestras, la distancia del centro, el valor que conceden a las tradiciones, subordinación al varón... suponen todo ello una cadena de obstáculos que sólo con una voluntad política firme y un fuerte apoyo social puede irse superando.

Calidad en la enseñanza

En Tailandia, la Conferencia sobre «Educación para todos», puso el acento en la cantidad: número de escuelas, de maestros, de niños escolarizados, de alfabetizados... Esto es necesario y permanece la demanda. Pero al mismo tiempo que la sociedad reclama un incremento notable en el número, pide calidad en la enseñanza. No se puede suplir la cantidad por la calidad. Se deben hacer estudios detallados sobre el abandono escolar de tantos niños cuando apenas han cursado el primer año.

«La educación exige un compromiso mayor que cualquier otra actividad de desarrollo porque no se trata de una acción singular en un momento determinado, sino de un proceso continuado que requiere un trabajo intensivo. Este proceso necesita contar con personal altamente cualificado y motivado para dedicar un paciente esfuerzo años tras años. Requiere también planes de estudio de calidad y un buen abastecimiento de libros, pizarras y tizas.»²⁷

A este fenómeno de la deserción escolar se han dado explicaciones de tipo laboral, por el carácter rural de la población y debido a la discriminación de género... Pero es necesario entrar dentro de la escuela, analizar lo que ocurre, preguntarnos por la calidad. Harri Sawper, Ministro de Educación de Ghana, concreta: «Las escuelas de calidad no sólo imparten conocimientos, también educan a los niños sobre sus derechos»²⁸.

La barrera que se vuelve a interponer al tratar de la calidad de la enseñanza, es la misma ya señalada al principio: la pobreza. La falta de maestros motivados y con cualificación, el trato discriminatorio para con la mujer, la ausencia de planes de estudios actualizados y adaptados, la carencia casi total de un material escolar elemental, de pupitres, el hacinamiento de los niños en locales impropios..., todo ello desmotiva a los niños y ha desilusionado a las familias cundiendo el desencanto entre ellas.

Los maestros constituyen la piedra esencial en este engranaje y el maestro no se improvisa, debe contar con la formación necesaria. Si este educador es de calidad, propicia un clima estimulante en el aula. Sin embargo, el nivel de preparación de los maestros en los países citados, es muy bajo. En líneas generales se puede afirmar que está por debajo de los niveles de educación secundaria. Algunos datos nos lo confirman:

Nivel de capacitación de los maestros en algunos países

País	Maestros con nivel inferior a la Ed. Secundaria (%)
Bangladesh	44
Benin	82

²⁷ Harry Sawyer (1997): «Educación de calidad. Una respuesta a muchas preguntas». En UNICEF, *El Progreso de las Naciones*, op. cit.

²⁸ Schleicher, A., Siniscalco, M. & Pastlehwaie, N. (1995): *The Conditions of Primary Schools: A Pilot Study in the Least Developed Countries*. Report to UNESCO and UNICEF, septiembre.

Nivel de capacitación de los maestros en algunos países (Continuación)

<i>País</i>	<i>Maestros con nivel inferior a la Ed. Secundaria (%)</i>
Bhutan	30
Burkina Faso	70
Cabo Verde	87
Guinea Ecuatorial	77
Maldivas	89
Nepal	32
Tanzania	91
Togo	77
Uganda	91
Zambia	24

En Mynmar dos tercios de los maestros carecen de formación elemental y sólo el 4% de ellos tiene acceso a una formación continuada; en Tanzania la mitad de los maestros de enseñanza primaria depende de otros trabajos adicionales, a menudo a costa de rebajar el horario escolar.

Los salarios de los maestros son muy pobres, varían de una región y otra. En África y América Latina las bajas remuneración de los maestros han obstaculizado la permanencia de los profesionales en la enseñanza. En Uganda, por ejemplo, los salarios de los maestros están por debajo del nivel de la pobreza.

En Tanzania las escuelas ofrecen un lamentable estado de deterioro y la ratio está por encima de 60 niños por maestro, a lo que se debe añadir la carencia de libros de texto y de material didáctico.

Algunos estudios en torno a este punto realizado en catorce países, expresan que sólo la mitad de las aulas tienen una pizarra, el 70% de los niños no disponen de ningún libro; en Uganda sólo un tercio de las escuelas tienen instalaciones permanentes.

Tampoco los planes de estudios favorecen la permanencia del niño en el aula, son por lo general anacrónicos y ajenos a la vida de la zona²⁹.

Programas

La meta de conseguir que el 80% de los niños y niñas completaran la enseñanza primaria se ve como una utopía cada vez más lejana. A pesar de que los 149 países que se comprometieron en establecer Programas Nacionales de Acción, se han situado por encima de las opciones políticas e incluso han ido más allá de los cambios de régimen. La estrategia ha consistido en programas innovadores en África, Medio Oriente y América. Apenas transcurridos tres años, en 1993, muchos de estos países habían elaborado programas provisionales integrados en los planes nacionales de desarrollo, centrándose prioritariamente en la escolarización de los niños y niñas, entre ellos China, India, Egipto e Indonesia; en México, el Presidente respaldó la acción en todo el territorio; en República Dominicana se contó con la protección de todos los sectores sociales entre ellos intervinieron 125 organizaciones no gubernamentales; en Uganda colaboró el Consejo Nacional para la Infancia, en el que había representantes del Gobierno, grupos no gubernamentales locales e internacionales e instituciones religiosas; en Brasil se trabajó desde el Pacto para la Infancia con sus 27 Estados y otras fuerzas; se ampliaron planes municipales en Viet-nam y en Ecuador; Egipto e India descentralizaron la gestión de la escuela involucrando en el proceso a la propia comunidad local.

El Proyecto «Escuela Hogar» de Pakistán implica actualmente a los jóvenes que imparten clases a los niños en sus propios domicilios hasta que consiguen persuadir a los padres para que dejen ir a sus hijos a la escuela; los gobiernos de Mali y Senegal hacen el esfuerzo de enviar el mayor número de hijos a la escuela ya sea coránica o laica; en China UNICEF apoya la dedicación diaria a los centros de atención, con objeto de dejar libres a las niñas para que puedan asistir a clase; en los países andinos, la misma institución UNICEF, atiende a los niños indígenas; se trabaja en Nicaragua con el fin de reducir el abandono escolar. La Cumbre Mundial del Microcrédito, Washington, 1997, reconoce que:

²⁹ Cfr. UNICEF, *El Progreso de las Naciones* (1995): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el s. XXI, presidida por J. Delors. Santillana. Ed. UNESCO, 1996; UNICEF, *El Progreso de las Naciones*, 1997.

«Por medio del autoempleo millones de manos femeninas generan gran cantidad de tareas que sustentan la base de una amplia actividad económica que redunde en beneficio de la infancia y de su identificación como personas.»³⁰

La educación primaria de calidad y la cualificación profesional es una vía para que todas estas personas que viven en la pobreza logren prosperar. Existe el Microcrédito³¹, pequeños préstamos a las familias pobres. El plan opera en Indonesia, en Viet-Nam —el 97 % de las familias que reciben el crédito, han enviado a sus hijos a la escuela—, en Kenia, América Latina y en algunas ciudades de USA. A partir de la Cumbre de Washington el Micro-crédito presenta una nueva fórmula para las mujeres. Los programas que se cubren son de carácter educativo y de desarrollo social. Actualmente cuarenta y cuatro países se aprovechan de él: Bangladesh, Guatemala, Benin, Egipto...

El programa «Pro Andes», en Perú, concretamente en el Departamento de Cuzco y Apuríac, está destinado a la población kechua y aymara; el programa «Gomaespuma», realizado por la Cadena M-80, MRW y UNICEF, se ocupa en la atención de niños en Cuba; el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores, hijos de obreros cristianos, Manthoc, en Lima que está destinado a las comunidades más pobres de la ciudad, tiene su propio Boletín de noticias y cuenta con una biblioteca, en este programa los mismos niños llevan el control de las actividades; el Proyecto Cedro destinado a los niños de la calle en Lima, significa una permanente lucha por la inclusión social de estos niños.

Uno de los proyectos de potenciación de los maestros de India se ha iniciado en 1994 y está aplicándose en dos de los Estados más pobres, Pradesh Madhya y Uttar Pradesh, conocido como «Igualdad de expresión», se basa en la idea de que el control local mejora la autoestima del maestro y refuerza la confianza y cooperación de la comunidad. El proyecto establece como elemento de calidad la formación mutua entre los maestros utilizando centros de recursos, aplica una metodología individualizada con los niños y los contenidos del plan de estudios son acordes con sus intereses.

³⁰ Cfr. UNICEF, *El Progreso e las Naciones*, 1997.

³¹ Desde 1976, Mohammad Junis, «El banquero loco» de Bangladesh, mantiene abierto el banco de los pobres, destinado a conceder pequeños créditos a las mujeres de su país; después de 20 años, la Cumbre Mundial sobre el Microcrédito lanza la idea al mundo y en 1997 tiene una mapa amplio de actuación.

En Zimbabwe se ha introducido un programa que conduce a la subida salarial de los maestros a medida que estos completan los años de su formación, eliminando así la antigua escala de remuneración basada en criterios étnicos.

Un programa de mejora de la calidad docente atiende al aumento de la escolarización rural en Colombia —Escuela Nueva—, se pretende evitar el abandono escolar, y para ello se sirve de la creación de talleres que ofrecen a los maestros la oportunidad de una formación continuada compartiendo ideas y métodos. Todos siguen un plan de estudios práctico, en el que incluyen materias relacionadas con los trabajos agrícolas, con las costumbres y tradiciones locales.

Un modo singular de apoyar la calidad educativa se realiza en Indonesia, mediante la incentivación a los maestros de las zonas rurales y otras zonas no atractivas, donde los maestros reciben el 50% de los salarios en bonificaciones.

El Comité para el avance rural de Bangladesh ha puesto en marcha un plan de alfabetización y enseñanza del cálculo básico, destinado a un millón de escuelas instaladas próximas a la vida en la zona, con ello, al mismo tiempo que se despierta la conciencia social, se promueve el desarrollo de la propia creatividad. Dos tercios de las plazas escolares están reservadas a las niñas.

El Programa en torno a la «Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres», 1991-1995³² propicia una política de auténtica asociación y cooperación entre la Comisión, Estados Miembros, Autoridades Regionales y Locales y Agentes Sociales.

Las actividades de la UNESCO para la educación no están limitadas a la preparación de documentos normativos, sino que la Organización emprende Programas operativos destinados a promover el acceso a la educación de refugiados, emigrantes, mujeres y minusválidos. La lucha contra el analfabetismo figura entre las actividades permanentes como prioridad absoluta³³. Estos programas se encuentran en diferente grado de realización y aplicación en los distintos países. Cooperan las organizaciones no Gubernamentales de ámbito local, con el apoyo de los Ayuntamientos de las grandes ciudades. Así, el Tercer Plan a Medio Plazo de la UNESCO (1990-1995) contiene el Proyecto Movilizador n.º 1: «Combatir el analfabeto»; el

³² Los Programas de las Comunidades Europeas fueron: 1982-1985, Primer Programa; 1986-1990 Segundo Programa, 1990-1995 Tercer programa.

³³ La UNESCO junto con la ONU organizó en 1990 la Conferencia Mundial sobre «Educación para todos», que adoptó la Declaración Universal sobre educación para todos».

Programa «Niños de la Calle, Niños Trabajadores» está destinado a estos niños, a los que diariamente se enfrentan con la violencia, explotación, droga, violaciones, hambre, soledad, desprecio, trabajos forzados, enfermedades...». Nunca supieron lo que es la escuela y si tuvieron alguna oportunidad de conocerla lo hicieron muy poco y muy mal. Sólo la educación puede permitirles salir de este infierno»³⁴.

En los últimos años se han multiplicado las acciones que tienen como finalidad el cumplimiento de los Derechos de la Infancia en lo que afecta al derecho a la educación, reiteradamente estudiados y reivindicados a nivel internacional. El mapa mundial de los principales puntos donde se están aplicando los programas, puede ofrecer una idea global tanto de la gravedad del problema, como de la diversidad de los contextos y colaboraciones.

Los Proyectos y Programas tienen una gran variedad de destinatarios en cuanto a los lugares de ubicación y colectivos: niños de la calle en las grandes urbes, de barrios marginales, abandonados; niños trabajadores en el sector formal e informal; niños del mundo rural, campesinos; niños y adolescentes de suburbios; niños indígenas; niños itinerantes del agro; niños de distintas etnias en contextos variados; niños, jóvenes y adultos analfabetos, urbanos y rurales; niños y familias fronterizas; niñas y mujeres de estos mismos ambientes y medios; del trabajo a domicilio; niñas y mujeres explotadas...

Las enseñanzas y la formación que se imparte a través de estas acciones van desde la alfabetización, la cultura general, enseñanza primaria, formación para el trabajo, profesional y artesanal, agropecuaria a la formación humana, en valores, en la autoestima, las clases de apoyo, salud, higiene...

Sólo en el curso de 1997-1998 y a modo de ejemplo, *Madreselva*³⁴ sostiene más de cuarenta Proyectos repartidos en todos los Continentes: agrotinerante en Ecuador; favelas, Brasil; Viet-nam; las niñas fronterizas de Kenia; varios otros en diecisiete países europeos apoyados por la UE. *Inte-red*³⁵ lleva a cabo otros tantos programas que incluyen acciones que van desde alfabetización y escolarización a adolescentes, familias y niños en los barrios de Chicago, a la formación en la autoestima y artesanal de las mujeres mapuches en Chile y en Guatemala; niñas y mujeres analfabetas en Kikwit y Kinhasa (Zaire); capacitación a varios colectivos étnicos de mujeres en India; el proyecto de bibliotecas «sapucayia» a familias en Brasil.

³⁴ Cfr. Madreselva, 1998. Asociación Juvenil Internacional, Organización No Gubernamental para el Desarrollo (ONGD). Madrid.

³⁵ Cfr. Inte Red, agosto, 1998. Fundación Inte Red. Artes Gráficas, S. A. Madrid.

Los elementos principales de las estrategias que se están utilizando con éxito en gran parte de los proyectos, sus programas se relacionan con algunos de estos aspectos que miran hacia lo cuantitativo y lo cualitativo: la intervención de los padres-enseñantes en los centros preescolares y escuelas primarias; la formación permanente de maestros y maestras en periodos breves; una supervisión periódica y la atención cualificada de los enseñantes; la distribución de la población escolar por unidades reducidas y próximas a las comunidades locales a las que va dirigida la enseñanza; la disponibilidad de edificios escolares sencillos, preparados sin mucho coste, pero aptos y estables; una participación directa de la comunidad local de la forma más activa posible; contar con un programa de contenidos básicos significativo y presentado de modo atractivo; el calendario y horario escolar flexible adaptado a las necesidades agrarias para niños y niñas; el respaldo de las organizaciones no gubernamentales locales.