

Desarrollo, educación y pobreza en México

Loreto Salvador Benítez

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Este trabajo analiza el desarrollo, la educación y la pobreza en México, por la íntima correlación existente entre ellos. El desarrollo implica acceso a beneficios básicos, como educación, alimentos, servicios de salud, vivienda, empleo y una justa distribución de los ingresos; la educación es el conjunto de acciones e influencias institucionales cuyo fin es cultivar y desarrollar en el individuo aptitudes, conocimientos, competencias, actitudes y comportamientos, lo que permite el despliegue de las capacidades que tienen que ver con la autonomía y libertad de hombres y mujeres; por último, la pobreza, amén de la carencia y exclusión que contiene, es una negación de oportunidades y opciones para dicho desarrollo, lo cual limita las capacidades personales.

Palabras clave: desarrollo, capacidades humanas, educación, pobreza.

Abstract

Development, education and poverty in Mexico

This work analyses development, education and poverty in Mexico, due to the close relation among them. Development implies access to basic resources, such as: education and nourishment, health services, housing, employment and a fair income distribution; education is the set of institutional actions and influences whose aim is to cultivate and develop in the individual aptitudes, knowledge, competences, attitudes and behaviors, which allow the capacities related to men and women's autonomy and freedom to unfold; finally, poverty, altogether with scarcity and exclusion, is a denial of opportunities and options to said development, not the expansion of personal capacities because of lack of education.

Key words: development, human capacities, education, poverty.

Introducción

El desarrollo implica el acceso a la educación, a los alimentos, a los servicios de salud, a la vivienda, al empleo y a una justa distribución del ingreso. En la comprensión del proceso de desarrollo hay que ponderar la cooperación y la difusión de las libertades y las capacidades. Si bien el desarrollo económico es fundamental, resulta insuficiente para garantizar la reducción de las carencias. La pobreza es una negación de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano, así como la ausencia de determinadas capacidades elementales para realizarse.

Las capacidades humanas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite tener confianza suficiente en sí mismos para actuar y participar en la cultura y sociedad de la que forman parte. En este sentido, la pobreza también es la no expansión de las capacidades. Amartya Sen sugiere las nociones de capacidades y funcionamientos. Las capacidades se refieren a la libertad de elegir, como una cuestión relevante en el bienestar humano; son las oportunidades para optar por el tipo de vida personal y social, e incluyen las habilidades para alcanzar esas condiciones elegidas de vida. Las capacidades guardan relación directa con la libertad; al poner en marcha las capacidades se crean las condiciones para ejercer los derechos.

Los funcionamientos son conjuntos deseables de distintos aspectos en las condiciones de vida, que se pueden alcanzar o no. Que una persona logre el bienestar depende de los funcionamientos que alcance, desde los básicos, como tener alimentos y una buena salud, hasta los más complejos, como la autoestima, la autonomía, la identidad y la intervención en la vida comunitaria. Los niveles de vida de las personas pueden valorarse no sólo por los ingresos medios, sino por la capacidad para poder vivir un tipo de vida que les resulte significativo. Lo anterior no se logra sin educación, entendida como un conjunto de acciones e influencias cuyo fin es cultivar y desarrollar en el individuo aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias, así como actitudes y comportamientos en el marco de una moral determinada.

Este trabajo analiza el desarrollo, su relación con la pobreza, y cómo la educación puede alentar el despliegue de las capacidades de las personas para el pleno desarrollo humano.

Desarrollo

Según la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, hablar de desarrollo implica “un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales...”. En la misma declaración se establece que acceder a los servicios básicos, como son educación, salud, alimentos, vivienda, empleo, y a la justa distribución de los ingresos, genera igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 1986).

El ‘crecimiento’, el ‘desarrollo’ y la ‘maduración’ son tres términos afines en el contexto de la ontogenia, con diferencias importantes de acuerdo con los marcos de referencia en que se aborden.

El ‘crecimiento’ forma parte de la esfera biológica y hace referencia a aspectos cuantitativos, como el incremento de masa corporal en el ciclo vital de un organismo. Este aumento lo determina la herencia pero también el medio ambiente, donde la nutrición juega un papel sobresaliente. Tal crecimiento es un proceso regular de ritmo continuo, cuya expresión máxima es la madurez.

El ‘desarrollo’ se refiere más a aspectos cualitativos, sustentados en el crecimiento físico; se entiende como una evolución progresiva de las estructuras de un organismo y de las funciones que éstas cumplen, orientadas hacia conductas superiores y de más calidad. El desarrollo se relaciona con una diferenciación funcional, donde a más desarrollo corresponderá una mayor complejidad y diversificación de las funciones de un individuo.

Los cambios en el crecimiento del hombre se generan secuencialmente, en fases o períodos descritos por la psicología evolutiva. De acuerdo con la argumentación filogenética, la especie humana posee un mayor periodo de desarrollo, lo que posibilita gran capacidad adaptativa y plástica. En el desarrollo de todas las especies se presentan períodos críticos, pero el hombre, por ejemplo, durante su infancia es capaz de compensar y reestructurar, por medio de su actividad personal, las experiencias que tengan que ver con determinadas carencias. En este sentido, el desarrollo no es algo dado, sino un proceso en construcción donde —básicamente en la niñez— los factores afectivos juegan un papel importante en la evolución psíquica e, incluso, en el crecimiento físico de los seres humanos.

Por su parte, la maduración implica la aparición de cambios morfológicos y de comportamientos específicos derivados biológicamente sin ningún aprendizaje de por medio. Comprendida así, es una parte necesaria pero insuficiente para el desarrollo humano, pues la interacción del aprendizaje y la maduración dan lugar al desarrollo (Diccionario, 2003: 385).

En los años cuarenta se comienza a hablar de la economía del desarrollo, ocupándose principalmente del enriquecimiento material, es decir, del aumento en el volumen de producción de bienes y servicios. Tal teoría supone que un aumento del producto agregado, como podría ser el crecimiento del producto interno bruto per cápita, reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población. Esta aseveración utilitarista partía del razonamiento de que toda producción genera rentas, por lo tanto: a mayores rentas más utilidades

o bienestar económico. Entonces la conexión entre mayor producción y menor pobreza se veía fuerte y lógica, tanto que los economistas se convencieron de que era suficiente con apuntalar el crecimiento, a efecto de alcanzar el objetivo último de desarrollo (Griffin, 2001: 25).

Hasta la fecha, la discusión respecto a otras alternativas de desarrollo no ha existido y más bien el debate se ha centrado en torno a las maneras de acelerar la producción de bienes y servicios. Sin embargo, se ha reconocido que un aumento en la producción resulta insuficiente, ya no se diga para abatir, sino para reducir la pobreza y alcanzar el desarrollo. Lo anterior en la idea de que la suerte de los individuos se vincula de manera directa al desarrollo nacional, donde el bienestar de las personas depende del grado de desarrollo que logren los países, lo que a su vez tiene que ver con los incrementos en la producción (Unceta, 2001: 412).

Amartya Sen distingue dos concepciones de desarrollo. Uno lo denomina BLAST (*blood, sweat and tears*) de dolor y sufrimiento, y otro GALA (*getting by, with a little assistance*) de una pequeña ayuda. En el primer caso nos encontramos frente a un desarrollo concebido como un proceso cruel, basado en principios morales duros; en paráfrasis de Churchill: “sangre, sudor y lágrimas”. En el segundo caso, el desarrollo es visto como un “proceso esencialmente amigable, donde se destaca la cooperación entre los individuos y para con uno mismo”. Una ayuda mutua que puede entenderse como “la interdependencia característica del mercado” (Sen, 1998: 591).

Hay que tener presente que en la historia terrible del hambre en el mundo, con frecuencia han estado en juego las capacidades de los seres humanos para la adaptación y la productividad; sin embargo, no existen siempre las posibilidades de desarrollo. Hoy en día se reconoce generalmente la importancia del capital humano para el desarrollo económico. El hecho de que se haga énfasis en el capital humano como el desarrollo de destrezas y capacidad productiva de toda la población ha contribuido a suavizar y a humanizar la idea de desarrollo. Si se entiende a este último como “la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas libremente y valoradas” (Sen, 1998: 591) no sería adecuado, en consecuencia, considerar a las personas como instrumentos del desarrollo económico. Ahora bien, todo proceso de desarrollo no es independiente de la ampliación de las capacidades del ser humano (Sen, 1998: 592).

Debido a que es inevitable efectuar una valoración al realizar juicios en torno al progreso y al desarrollo, Sen sugiere emplear la noción de valor para facilitar su análisis crítico y debate público. Entonces, la valoración de la calidad de vida,

así como las distintas habilidades y capacidades del ser humano deberán debatirse abierta y públicamente, como parte de un proceso democrático. Otra opción menos transparente sería una vía errónea, sobre todo si se sostiene una idea de desarrollo relacionada con las libertades y la razón humanas. En breve, en la comprensión del proceso de desarrollo, Sen expresa: “nos adherimos a un enfoque que ensalza la cooperación, el protagonismo y la difusión de las libertades y la capacidad humanas” (Sen, 1998: 602).

A partir de 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publica anualmente un Informe sobre Desarrollo Humano, donde se explica el concepto y se muestra a los responsables de diseñar las políticas para el desarrollo cómo la estrategia puede traducirse en términos operativos. Así, el éxito y rápida institucionalización del concepto desarrollo humano se debe, por una parte, a las ideas subyacentes que han permitido otra perspectiva y visión del fenómeno humano y, por otra, a la recepción favorable que tuvo en el seno de las Naciones Unidas.

El Informe sobre Desarrollo Humano pronto se expandió por su estilo ameno, sin sacrificar el rigor académico, que atrajo la atención de un gran número de lectores. Dicha edición se dedicó a definir y medir el desarrollo humano y a presentar el IDH. Se defendió la ausencia del ‘nexo automático’ entre el crecimiento económico y el desarrollo de las capacidades humanas. Al año siguiente se introdujo el IDH ‘sensible al género’, se elaboró un Índice de Libertad Humana y se demostró la existencia de una alta correlación entre libertad humana y desarrollo humano, situación que generó objeciones por parte de los países desarrollados.

El desarrollo humano “ha inyectado un elemento de competencia en el mercado de las ideas y ha conseguido romper el monopolio del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial en materia de orientación de estrategias de desarrollo”. Por otra parte, aún no se reconoce que la distinción entre el sector económico y el sector social es artificial, que los gastos sociales constituyen una vía fundamental para potenciar las capacidades, que la mejora de estas capacidades es el último objetivo del desarrollo y que el gasto social es realmente una forma de inversión en capital humano que produce altos rendimientos (Griffin, 2001: 38). Sobre este último punto, el Banco Mundial reconoce que el desarrollo tiene que ver con las personas y no exclusivamente con el producto nacional bruto (PNB).

Anteriormente, y durante mucho tiempo, el principal indicador del nivel de desarrollo fue la renta per cápita. Los cambios en esa renta fueron el indicador

más importante de progreso en materia de desarrollo. El bienestar económico se sujetaba a la medida del dinero, pero surgieron voces de científicos sociales que sostuvieron que esa idea de bienestar calculada en dinero resultaba limitada.

Posteriormente, Meghnad Desai, Amartya Sen y otros propusieron el índice de desarrollo humano (IDH). Cuando el PNUD lo hace suyo y lo incorpora en su Informe sobre Desarrollo Humano, inmediatamente se convierte en un indicador alternativo de desarrollo aceptado ampliamente. Pero es claro que tanto el IDH como el PNB per cápita no miden lo mismo; el primero mide el “nivel de capacidades humanas”, mientras que el segundo es un “indicador de utilidad, de bienestar personal o económico” (Griffin, 2001:38).

Bienestar y capacidad no son lo mismo. El IDH aspira a medir capacidades de las personas en el marco de las libertades que gozan; en tanto el PNB per cápita mide el disfrute subjetivo que se obtiene del consumo. Más que excluyentes, ambos resultan ser indicadores complementarios que aportan distinta información.

El IDH se integra por cuatro partes: la esperanza de vida al nacer, las tasas de alfabetización adulta, la matriculación (educación primaria, secundaria y terciaria), y la renta real medida en términos de paridad del poder adquisitivo. En este índice la renta no se utiliza como indicador de bienestar personal, sino como un elemento potenciador de las capacidades humanas. Se trata de un punto clave en la comprensión del desarrollo humano; si bien las rentas más elevadas potencian las capacidades, lo hacen a un ritmo decreciente (Griffin, 2001: 38).

En México, de acuerdo con el PNUD, el IDH es de 0.790, por lo que ocupa el lugar 51 a nivel mundial.¹ Conforme a los datos del Consejo Nacional de Población se detectan diferencias en el desarrollo por regiones. Por ejemplo, en la capital del país el índice es de 0.878, y en el sureste, particularmente en Chiapas, es de 0.698.

De acuerdo con Griffin, un alto promedio de rentas no es garantía de un elevado nivel de desarrollo humano. Si se conviene que el objetivo de toda política de desarrollo tiene que ser un aumento de las capacidades humanas, la estrategia de desarrollo tendrá que ampliarse para incorporar muchas dimensiones, además del crecimiento del PNB. Una de esas dimensiones es la distribución de la renta, donde “una mayor desigualdad reduce el promedio de capacidades, en parte porque priva a las personas con bajos ingresos de los

¹ Cfr. “Índice de Desarrollo Humano”, fuente: Informe sobre Desarrollo Humano 2001, PNUD, en *Guía del mundo. El mundo visto desde el sur*, 2004, Instituto del Tercer Mundo, Montevideo, p. 62. La publicación del IDH correspondiente a 2005 ubica a México en el lugar 53.

medios materiales para mejorar sus capacidades" (Griffin, 2001: 32). A su vez, el IDH se ajusta al incorporar la perspectiva de género. Por ejemplo, el PNUD ha adecuado un IDH capaz de proyectar las diferencias entre mujeres y hombres en aspectos como la esperanza de vida, el grado de alfabetización y las rentas.

El valor del IDH muestra qué distancia deberá transitar un país para lograr ciertos objetivos, por ejemplo, una expectativa de vida de 85 años y un acceso generalizado a la educación y al ingreso.

Pobreza

La pobreza es la no correspondencia entre necesidades y satisfactores. Esta noción de pobreza la trazan autores de la llamada escuela escandinava, como Manfred Max-Neff, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn, quienes plantean elementos de análisis para la comprensión del bienestar, el desarrollo y la pobreza misma. Ellos parten de una reevaluación de algunas ideas tradicionales respecto a las necesidades humanas; consideran que falta una explicación que diferencie las necesidades de los satisfactores de éstas. Según ellos, las necesidades son pocas, universales y permanentes; lo que cambia, de acuerdo con las culturas y épocas, son los satisfactores, que son de diversa índole. Proponen dos taxonomías de necesidades según las categorías axiológicas que expresan dimensiones diversas para la realización humana: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, creación, identidad, libertad, ocio. Categorías existenciales que comprenden aspectos de aceptación amplia: estar, hacer, ser y tener. En tal caso, las necesidades expresan una constante tensión entre carencia y potencia, donde concebir necesidades sólo como carencia implica una potencialidad personal y grupal. Incluso pueden configurarse como recursos. La necesidad de participar es potencial de una efectiva participación, de igual modo que una necesidad de afecto potencia la posibilidad de dar afecto (Manfred, Elizalde y Hopenhayn, 2001: 81).

Los bienes son los medios por los cuales la persona potencia los satisfactores en atención a sus necesidades. En este sentido, el concepto usual de pobreza es limitado porque se refiere solamente a las circunstancias de los individuos ubicados debajo de un umbral de ingreso determinado. En los hechos, cualquier necesidad humana básica que no es satisfecha de manera adecuada devela pobreza. Por lo tanto, se propone hablar de 'pobrezas' en lugar de pobreza. Cada pobreza genera patologías, dado que desborda límites críticos de duración e intensidad. A manera de ejemplo, la falta de empleo altera la satisfacción de

necesidades fundamentales, provoca crisis familiar y de identidad, baja autoestima y desprotección (Griffin, 2001: 38).

La pobreza está considerada como la falta de bienestar y autonomía. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el marco de la teoría de las necesidades básicas (Doyal y Gough, 1994), plantea que éstas son históricas, universales y objetivas, construidas socialmente. La salud y la autonomía son los componentes básicos del bienestar, y denotan necesidades universales. Salud, definida como el estado de total bienestar físico, mental y social; autonomía, como la capacidad de plantear objetivos y estrategias convenientes a los intereses propios. Hay variables que impactarán los grados de autonomía, como los niveles de comprensión que la persona posee de sí misma, la cultura en que convive y lo que de ella se espera, la capacidad para plantear alternativas para sí misma, y las oportunidades objetivas que le favorezcan (Álvarez, 2001: 84). La OMS, en su enfoque sectorial, reúne dos elementos: la salud como experiencia de bienestar físico, mental y social, y la autonomía que expresa la capacidad de la persona para decidir por sí misma los destinos individuales y sociales; tiene presente los referentes culturales del bienestar, al tiempo de estimar las condiciones concordantes con la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, la pobreza es una negación de las oportunidades y las opciones básicas para el desarrollo humano, así como la ausencia de determinadas capacidades elementales para realizarse. Una persona es pobre cuando carece de oportunidades para obtener niveles mínimos aceptables de realización personal, lo que involucra aspectos físicos como: estar bien nutrido, tener buena salud y vivir de manera óptima; pero también logros sociales un tanto complejos, como poder intervenir en la vida comunitaria.

El criterio de capacidad consensúa los conceptos de pobreza absoluta y pobreza relativa, debido a que una privación relativa de ingresos y productos puede generar la ausencia absoluta de las capacidades humanas mínimas (PNUD, 1999). Capacidades ligadas con la autonomía de hombres y mujeres, como una necesidad básica que les permite a éstos tener confianza suficiente en sí mismos para desear actuar y participar en la cultura y en la sociedad de la que forman parte. En esa autonomía confluyen ideas que permiten entenderla: a) la comprensión que las personas tienen de sí mismas, de su cultura y de lo que se espera que hagan; b) la capacidad psicológica para generar sus propias opciones, y c) las oportunidades objetivas favorables para asumir una acción o para dejar de hacerla. Esta autonomía se relaciona íntimamente con la educación formal (Dieterlen, 2004: 89).

Por otra parte, la carencia percibida de manera sociocultural no necesariamente es auténtica pobreza material; las economías de subsistencia que satisfacen las necesidades básicas mediante el autoabastecimiento no son pobres en el sentido de estar privadas de algo. Sin embargo, la ideología del desarrollo así las declara porque no participan abrumadoramente en la economía de mercado y no consumen mercancías producidas por el mercado aun cuando puedan estar satisfaciendo esas necesidades mediante mecanismos de autoabastecimiento (Vandana, 1995: 44).

Esta percepción del fenómeno resulta interesante en cuanto al cambio de perspectiva, ya que pone de manifiesto que “la paradoja y la crisis del desarrollo provienen de la errónea identificación de la pobreza percibida culturalmente con la verdadera pobreza material, y la errónea identificación del crecimiento de la producción de mercancías con la mejor satisfacción de las necesidades básicas”. De ahí la vieja suposición de que, “con el proceso de desarrollo se aumentaría automáticamente la disponibilidad de bienes y servicios y se eliminaría la pobreza es, en la actualidad, seriamente impugnada... aun cuando sigue guiando las ideas acerca del desarrollo en los centros de poder patriarcal” (Vandana, 1995: 44).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) la pobreza, incluso más allá de los indicadores cuantitativos, es una frustración en la experiencia humana, una calidad de vida deteriorada. Para esta organización, la idea dominante de pobreza devalúa la trascendencia de las necesidades psicológicas, éticas y sociales que experimentan los hombres en las relaciones establecidas en los grupos, comunidades, instituciones y organizaciones humanas. Necesidades como la autoestima, la relación significativa con otros, la experiencia de crecimiento, la participación en la definición de la vida propia y la de los demás, conforman partes esenciales de las necesidades básicas. Éstas, junto a las biológicas, mueven la conducta humana y, en determinadas condiciones, son imperativas (Unicef, 1977: 9, 19).

En el siglo XXI, la pobreza afecta a poco más de 2 800 millones de personas. Tan solo en América Latina ésta crece en más de 20 por ciento por década, lo que representa que 200 millones de individuos son pobres y 80 millones más están en una situación de indigencia; es decir, son los pobres de los pobres (Álvarez, 2001: 11). Los extremadamente pobres son aquellos

individuos que no pueden adquirir suficientes nutrientes para [...] mantener la salud y la capacidad de desempeño. El nivel requerido de ingestión de alimentos se establece en 2250 calorías diarias por adulto y 35.1 gramos de proteínas diarias (Levy, 2001: 44).

Lo anterior, como consecuencia de un desarrollo deficiente. Por ello, Xavier Gorostiaga observa que el mal desarrollo generado por la globalización podría ser sustituido por otro modelo al que llama “geocultura del desarrollo”, una civilización con prioridad en la calidad de vida, la sostenibilidad, la simplicidad, la equidad y la felicidad compartida. Este desarrollo alternativo es la integración de utopías parciales, múltiples y acumulativas basadas en proyectos endógenos, con una amplia alianza de valores éticos e intereses comunes (Gorostiaga, 1996).

En México, el número de personas pobres aumentó a más de 50 millones en los seis años recientes. Durante el periodo 1988-1994 del gobierno federal se manejó la cifra de 27 millones de pobres; para la siguiente administración (1994-2000), la cifra ascendió a 40 millones, en tanto que durante el periodo 2000-2006, la cifra oficial de pobres fue de 47 millones de personas. Conforme a los datos de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares 2000 se determinaron tres tipos de pobreza: alimentaria, de capacidades y patrimonial. Así, en el rubro de pobreza alimentaria se ubicó al 24.2 por ciento del total de la población en ingresos menores a 15.4 y 20.9 pesos diarios por persona en zonas rurales y urbanas, respectivamente; en pobreza de capacidades están 31.9 por ciento de los mexicanos que cuentan con ingresos insuficientes para cubrir requerimientos de alimentación, educación y salud; en pobreza patrimonial se contabilizaron 53.7 millones de mexicanos, esto es, quienes no cuentan con ingresos suficientes para cubrir vestido, calzado, vivienda y transporte público. No obstante la implementación de programas orientados a atender este flagelo, el número de personas que padecen esta condición aumentó, particularmente en la zona rural. Específicamente de 2004 a 2005, la cifra de personas en condición de indigencia creció en más de un millón (Muñoz, 2006: 44).

A fines de 2006, el Consejo Nacional de Evaluación (Coneval), organismo descentralizado responsable de la medición de la pobreza, evidenció que en el periodo 2004-2005 el combate a ésta fue “no significativo”, dado que el número de pobres creció. Dicho organismo reveló que prácticamente 19 millones de personas en México carecen de ingresos suficientes para adquirir la canasta básica de alimentos, y 25.7 millones no pueden acceder a los mínimos requerimientos de alimentación, salud y educación (Muñoz, 2006: 44).

No obstante, de acuerdo con el estudio del Banco Mundial “La pobreza en México, una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno”, en el país se han logrado avances en términos de las capacidades humanas de la población, en la nutrición, salud y educación. Se sostiene que, si

bien entre 1996 y 2002 la pobreza extrema disminuyó en 17 puntos porcentuales a 20 por ciento, sólo un punto porcentual por debajo del nivel antes de la crisis de 1994, algunos de los factores que contribuyeron a la disminución fueron el crecimiento de las remesas internacionales para los pobres extremos en las áreas rurales. Se confirma, una vez más, que la pobreza está asociada a la exclusión social, en particular de las comunidades indígenas. Prueba de lo anterior es que 44 por ciento de los grupos indígenas se ubican en el quintil más pobre de ingreso; estos grupos conforman 20 por ciento de los pobres extremos y padecen los niveles mayores de privación en cuanto a acceso a servicios básicos, educación y salud.² El gran desafío continúa siendo la desigualdad y la pobreza, donde las carencias persisten en áreas como el empleo y la educación.³

En tal contexto, la educación juega un papel fundamental. Enseguida se analiza la correlación que se establece entre las carencias y la educación, misma que tiende a la conformación del ‘capital humano’ para su inserción en los procesos de producción. En particular se aborda la educación terciaria porque es en esta instancia de formación terminal donde el estudiante consolida parte de su desarrollo (cognitivo, intelectual, operativo, profesional), que puede constituirse como importante variable en la superación de condiciones de adversidad, desigualdades y exclusión. Sin embargo, aunque en México es clara y valorada la idea de que a más educación mayor desarrollo y disminución de carencias, en lugar de alentar y fortalecer el sistema educativo se le debilita al reducir los subsidios porque el mercado exige que la educación se cotice como una mercancía más.

Educación y pobreza

Desde el discurso político se crean argumentos para alentar la educación entre la población como una estrategia de crecimiento, desarrollo económico y progreso social. Al respecto, en las dos últimas décadas del siglo XX se han aplicado políticas públicas que evidencian cambios sustantivos en la manera de interpretar la educación como estrategia en el desarrollo económico, humano y

² Cfr. “La pobreza en México, una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno”, en <http://www.worldbank.org/wbsite/external/bancomundial/extspaises/>.

³ Al respecto coinciden funcionarios del FMI como Rodrigo Rato, director gerente del Banco Mundial, y Augusto de la Torre, nuevo economista para América Latina. El primero argumenta que México requiere mejorar la educación para permitir que el país se beneficie de su potencial; el segundo sostiene que para resolver la desigualdad y pobreza es preciso lograr un crecimiento económico más incluyente, en <http://www.jornada.unam.mx/2007/10/17index.php?section=economia&article=026n1eco>.

social de México. Así, no obstante el compromiso del gobierno federal de consolidar una política de Estado para el financiamiento de la educación superior, e incrementar los recursos a efecto de alcanzar una inversión directa de 0.63 por ciento del producto interno bruto (PIB) en 2008, hay evidencias de la restricción debido a las posibilidades que tienen los ingresos fiscales, lo que marca la necesidad de diversificar las fuentes de ingresos, si bien se precisa que el Estado no renunciará a su responsabilidad de financiar la educación terciaria en México. Sin embargo, hay que buscar nuevas alternativas. Se requiere hacer más equitativo el actual modelo de financiamiento, al tiempo de ampliar los fondos que llegan a otros subsistemas. En las universidades estatales, de cada tres pesos de subsidio ordinario dos los aporta la federación. Se aspira a que en lo sucesivo se incremente la participación de los gobiernos de los estados en el financiamiento de la educación superior (Poy, 2007).

Actualmente, la educación superior en México constituye una de las principales formas de acceso del país a la modernización; se concibe como “una empresa nacional para generar capital humano y mayor integración social a fin de estimular y garantizar el crecimiento económico de largo plazo y una mayor participación de los jóvenes en la educación” (Brunner y García, 2006: 13). En los cincuenta años recientes, la participación en la educación terciaria aumentó considerablemente; pasó de uno a 26.2 por ciento el grupo de población entre 19 y 23 años de edad que asiste y se beneficia de ella.

Por cuanto al financiamiento en 2002, el gasto en educación superior, tanto en instituciones como en subsidios a las familias, se ubicaba en uno por ciento del PIB, lo que representó el porcentaje más alto de los 28 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este nivel de gasto equivalió a 4.7 por ciento del gasto público total, que incluye el financiamiento federal y estatal. En este marco, el gasto federal en instituciones de educación superior alcanzó 0.85 por ciento del PIB en 2002, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) difundidos en 2006. En términos reales, entre 1995 y 2002, el gasto público en educación superior se incrementó 72 por ciento; sin embargo, a pesar del crecimiento sustancial en la matrícula (42 por ciento), el gasto por estudiante creció 21 por ciento en el mismo periodo, ubicándose en 6074 dólares americanos en 2002, ligeramente por arriba de la media del nivel promedio de la OCDE (Brunner y García, 2006: 23). Este año el gasto público en educación superior se dividió entre subsidios directos a instituciones (94.9 por ciento), créditos a estudiantes (2.3 por ciento) y becas estudiantiles (2.8 por ciento).

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la asignación de 0.58 por ciento del PIB a la educación superior, tras las negociaciones con el Poder Legislativo, no es suficiente, pero destaca porque se lograron consensos entre los negociadores y se mostró disposición por parte de autoridades y legisladores ante la problemática. Gracias a ello se lograron 8 mil 206 millones de pesos adicionales en los recursos para ese nivel educativo, lo que representa poco más de 0.07 por ciento del PIB, en comparación con la propuesta del gobierno federal de 0.51 por ciento.⁴

Para el Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario de las instituciones estatales se obtuvo un incremento de mil 150 millones de pesos. Por lo que respecta al Fondo de Apoyo para las Reformas Estructurales de esas universidades se logró un aumento de mil 200 millones de pesos; para la modernización de la educación superior un incremento de 100 millones, lo mismo que para el Programa de Mejoramiento de los Docentes que obtuvo la misma cantidad. En tanto que para el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales se logró la cantidad de 65 millones de pesos. Para alcanzar 1.5 por ciento del PIB que prometió el gobierno federal para la educación superior, el incremento anual tiene que ser de 0.15 por ciento para lograr la meta en seis años y con ello tener una cobertura de 30 por ciento a escala nacional y no menor a 20 en cada una de las 32 entidades del país para 2012.⁵

En este escenario y de acuerdo con el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, la educación es el mecanismo principal a través del cual México podrá dejar atrás las desigualdades sociales —como la pobreza— dado que es su ‘función primordial’. La desigualdad es un fenómeno complejo donde México está inmerso, y es cada vez más preocupante y crítico. Ante ello, la educación se constituye como el instrumento y mecanismo para dejar atrás este desgastante proceso social que puede llegar a consecuencias más delicadas y serias. La educación ayudará a México a tener un futuro, no lejano, de condiciones de mejor equidad, por lo que esfuerzos para alentarla, como el programa de becas impulsado por la SEP, resultan estimulantes y alentadores (Olivares, 2007), a pesar de que representan sólo 2.8 por ciento del gasto público en el rubro.

Lo anterior en el contexto de México, donde apenas un lustro atrás la mitad de la población vivía en pobreza y una quinta parte en pobreza extrema. Cerca

⁴ Cfr. “Insuficiente, el presupuesto para la educación superior: ANUIES”, en *La Jornada*, 16 de enero 2007, México.

⁵ *Ídem*.

de un cuarto de quienes padecen pobreza extrema viven en áreas urbanas de los estados del centro del país. Ante ello, el gasto de programas orientados a la población que vive en tales condiciones representa 1.3 por ciento del PIB, en comparación con 0.7 de 1990. Los programas que consideran transferencias a la población pobre son encabezados por el denominado Oportunidades —antes Progresa— donde desde su creación, en la década de 1990, se dio un aumento promedio de 8.4 por ciento; posteriormente se incrementó a 9.8 por ciento después del 2000.⁶ En México, si bien la pobreza, como en otras partes del mundo, es un desafío importante dado que se asocia con la desigualdad y la exclusión sociales de manera marcada en los grupos indígenas, se han logrado avances con respecto a las capacidades humanas de la población, como la educación, la nutrición y la salud.⁷

Ahora bien, un cuestionamiento sobre la educación y la relación que guarda con la pobreza es que se trata de una construcción más del lenguaje, desde donde se establece, a partir de una idea muy arraigada, que la educación precisamente se constituye en una manera privilegiada de trascender la pobreza. Dicha relación educación-pobreza se expresa de alguna manera en el enunciado: ‘La educación es una vía hacia una mejor manera de vivir’. Sin duda, esta frase tiene sentido, dado el aporte que el saber hace en cada individuo respecto a la manera de interpretar y actuar en la vida personal y social. En ello está implícita la posibilidad de ascenso en la estructura de la sociedad.⁸ A nivel discursivo, la cuestión toma tintes políticos cuando se afirma que:

Para los mexicanos, una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social. Al mismo tiempo, la sociedad confía a la escuela el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garantizan la convivencia armónica y que nos confieren identidad como nación(SEP, 1996).

Si bien en esta relación entre la educación y la pobreza hay quien estima el supuesto hecho de ‘estar educado’ como una contribución *per se* en la disminución de la pobreza, en otra perspectiva se asocia que las personas que viven en

⁶ *Cfr.* “La pobreza en México, una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno”; Informe presentado por el Banco Mundial, julio 2004. <http://wbln1018.worldbank.org/LAC/LAC.nsf/ ECADocByUind2ndLenguaje/58371FC96202347985256EDF005BBB99? Open document>.

⁷ *Cfr.* <http://web.worldbank.org/>

⁸ *Cfr.* La Declaración Mundial de Educación para Todos, derivada de la reunión de 150 países en Jomtien, Tailandia, marzo de 1990; también “Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”, documento conjunto de la Cepal y Unesco, 1992.

condiciones de carencia están más expuestas a recibir, con regularidad, una educación deficiente y de poca calidad. Lo cierto es que la educación se configura como una variable imprescindible en los procesos de desarrollo económico y humano de las naciones; no obstante, hay visiones parciales que insisten en que “las estrategias para combatir la pobreza debieran dedicar suma atención a la generación de ingresos como la principal solución del problema” (Bazdresch, 2007). Importa el ingreso, pero no lo es todo para una vida ‘buena’ y de calidad.

En esta discusión han surgido teorías que abordan la cuestión, como la del capital humano, cuyos educadores y políticos liberales argumentan que los sistemas educativos tienen las funciones de: a) socialización, b) adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento, y c) certificación; que generan la movilidad social. Por lo tanto, la asignación de recursos se hará conforme a las necesidades sociales. Y a mayor educación mejor ‘capital humano’ entendido como los conocimientos, la socialización y la certificación de saberes de los miembros de la sociedad, que podrán estar en condiciones de competir por ingresos y puestos en la estructura económica-social. Se parte del supuesto de que los sistemas educativos cumplen con una función distributiva, dado que se preparan para los diferentes roles de una división social del trabajo. Con más educación se fortalece el potencial de la fuerza de trabajo y por ende la productividad (Bazdresch, 2007). Esta teoría sugiere que el fenómeno de la pobreza se expresa porque las personas no adquieren habilidades cognitivas básicas para insertarse en la vida productiva; de otra manera, al no haber educación no hay despliegue del capital humano.

La teoría de la elección racional se basa en una crítica al Estado de bienestar, proveedor de educación para todos, el cual no altera los presupuestos liberales en cuanto a que la educación es un mecanismo de superación de la pobreza, pero el giro ocurre cuando se traslada al individuo la responsabilidad para decidir qué acción tomar respecto a cómo gastar los impuestos destinados a la educación. Según la teoría de la elección racional, la pobreza es un asunto personal; el Estado no tendría por qué tratar de resolver carencias individuales, particularmente en materia educativa, que supone una acción y un deseo de la persona. La respuesta a la cuestión es destinar a los individuos el ingreso necesario para que elijan cómo y dónde usarlo para educarse. Ello supone dejar la educación a la dinámica del libre mercado, desplazando el costo de la misma a los usuarios (Bazdresch, 2007). Esta propuesta se basa en la idea de superar

la pobreza a través de la educación, sólo que ahora se trata de una educación que las personas estarían dispuestas a pagar.

En México, lo anterior implicaría tomar en consideración que dos millones de connacionales, de entre 6 y 14 años, no asisten a la escuela, lo que representa cerca de ocho por ciento de niños y adolescentes en tal rango de edad, y que siete por ciento de la población total es indígena, donde se concentra 26 por ciento de los analfabetos del país. Datos como estos permiten afirmar que, por una parte, “los pobres tienen menos oportunidades educativas porque son pobres”, y por la otra, que “tienen menos oportunidades educativas porque se les ofrece una educación empobrecida” (Bazdresch, 2007).

Educación y desarrollo

Una de las razones por las que en 1987 se concedió el Premio Nobel de Economía a Robert Solow fue por la propuesta del modelo de crecimiento que hizo en los años cincuenta, situación que detonó a partir de entonces un creciente interés por parte de los gobiernos para apoyar la educación en todos los niveles, prioritariamente en el nivel básico, y fomentar actividades de investigación y desarrollo. Es claro que el capital humano de los países desarrollados es muy superior al de los países en vías de crecimiento; los bajos niveles de acumulación o de ingreso de los países pobres generan bajos niveles de ahorro, los que a su vez crean reducidos niveles de inversión en educación y en investigación, que se traducen en bajos niveles de instrucción, de cultura y, consecuentemente, de productividad (Loría, 1994: 47).

Desde la última década del siglo pasado se advertía que la educación superior seguía un perfil ‘neopositivista’, en tanto se viene dando una marcada tendencia al individualismo, a fraccionar y separar el conocimiento, en aras de apegarse a propósitos profesionalizantes, no obstante que en ello se diluya el sentido humanista de las universidades (Ornelas, 1990: 307). La universidad moderna, si bien se preocupa por formar técnicos “no puede convertirse solamente en una fábrica de doctores sin ciencia y sin conciencia, sin un sentido de sus valores como hombres en los cuales no se ha creado una responsabilidad social del ciudadano. En el especialista así formado, el hombre quedaría apagado, ensombrecido por la preocupación de la eficiencia” (Prieto, 1990: 238).

Lo anterior coloca en primer término a la educación y a la investigación, pero permeadas por un imprescindible humanismo. Recordemos que éste surge como una reacción ante la amenaza del hombre contra sí mismo. Hoy vivimos

en un periodo en que la amenaza contra su existencia es muy grave, pero además existe otra, que es una amenaza en contra de su existencia espiritual. En la sociedad industrial el hombre se transforma cada vez más en una cosa, en un eterno cliente. Se transforma progresivamente en el hombre organización y corre el peligro de perder la esencia misma de su humanidad, estar vivo (Fromm, 1982: 54).

El mal entendido desarrollo económico y social que ha privilegiado el progreso ilimitado con la gran promesa de generar mayor felicidad para el mayor número de personas y una libertad personal sin amenazas ha mostrado su inviabilidad (Fromm, 2004: 21). Por ello es imprescindible revisar y atender otras interpretaciones del hombre, de la vida y de la sociedad.

De ahí precisamente que la Unesco, en la visión de la educación para el siglo XXI difundida en el Informe Delors en 2003, haga énfasis en ir más allá de aprender a conocer y aprender a hacer; se trata, además de lo anterior, de aprender a convivir y aprender a ser, nociones de fuerte basamento filosófico y ético que por mucho tiempo han estado relegadas. Aprender a ser constituye la experiencia vital de la enseñanza histórica de Sócrates: “Conócete a ti mismo”, y ante lo cual otro pensador de nombre Agripino (Epicteto, 1986: 26) replicó: “Jamás seré un obstáculo para mí mismo”. La ignorancia, la falta de desarrollo humano, constituye un obstáculo para la persona en sí y para la comunidad en su conjunto.

Por ello es comprensible la nueva dinámica donde la educación ha tomado un nuevo giro en lo que se ha dado en llamar cambio de paradigma a nivel mundial, dada la motivación al uso de la tecnología para sentar las bases en la formación del perfil profesional apto para integrarse posteriormente a los eslabones de la cadena: producción-investigación-educación, según propone el Banco Mundial. Aunado a lo anterior se incorporan al debate la renovación de contenidos de la educación superior vinculados al sector productivo y la evaluación; se sugiere, de cara a la ciencia y a la tecnología, que dichos contenidos respondan a una perspectiva inter y multidisciplinaria que posibilite una formación polivalente, acorde a las exigencias del mundo actual.⁹

Se sigue viendo a la educación como una instancia para la generación de ‘capital humano’ y su inserción en los esquemas de producción. Sin embargo, lo contradictorio es la disminución en los subsidios a la misma en todos los niveles, particularmente en la educación terciaria como se analizó con

⁹ Se trata de las políticas que tanto el Banco Mundial como la Unesco impulsan para la educación actual en todos los países miembros.

anterioridad. Resulta inquestionable que cuando la persona se cultiva a través de la educación y los distintos saberes derivados del arte y la ciencia, se tiende y puede lograr el ‘florecimiento’ pleno del ser humano, como lo pensaron Aristóteles y sus seguidores. Esto es, el desarrollo humano que considera no sólo cultura y educación, sino alimentación, salud, trabajo y recreación, y parte de las capacidades del individuo precisamente para el logro de ese fin. No será posible dicho desarrollo sin la atención integral a estos rubros, mucho menos trascender las condiciones de pobreza pues ésta limita el florecimiento humano cuando la educación es también pobre. Se trata de un círculo vicioso que es posible romper y superar cuando se oriente la acción personal, comunitaria e institucional, en el mismo sentido: la educación contribuye al desarrollo y éste a trascender, aunque paulatinamente, el fenómeno de la carencia y la desigualdad.

Conclusiones

El fenómeno de la pobreza implica e impacta principalmente a las necesidades básicas de nutrición y salud; de ahí la correlación que se establece entre las carencias y las enfermedades y malestares que padecen de manera crónica las personas que viven en condiciones de pobreza, como son las infecciones gastrointestinales, asociadas a la carencia de bienes y servicios como el agua potable.

Las capacidades humanas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite tener confianza suficiente en sí mismos, para actuar y participar en la cultura y sociedad de la que forman parte. En este sentido, pobreza también es estancamiento y limitación de las capacidades. Los niveles de vida de las personas pueden valorarse no sólo por los ingresos medios, sino por la capacidad para poder vivir un tipo de vida que les resulte significativo. Lo anterior no se logra sin educación, entendida como un conjunto de acciones e influencias cuyo fin es cultivar y desarrollar en el individuo aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias, así como actitudes y comportamientos en el marco de una moral determinada.

Se requiere, en primer lugar, de retomar el concepto de autonomía. Que cada persona se haga cargo de su propia vida, lo cual será posible precisamente mediante la educación. Lo anterior implica un fortalecimiento de la sociedad civil en acción coordinada con el poder político. En palabras del PNUD, este proceso “requiere de que haya un crecimiento equitativo, pero también que los

pobres tengan poder político (...) con formas firmes y profundas de gobernabilidad democrática en todos los niveles de la sociedad" (PNUD, 2004: 27-28).

Si bien las necesidades son pocas, universales y permanentes, los satisfactores cambian de acuerdo con las culturas y épocas. En tal contexto, la autonomía juega un importante papel en la capacidad de plantear objetivos y estrategias convenientes a los intereses propios en un proyecto de vida.

Finalmente, si bien las agendas actuales de desarrollo tienen puntos comunes, no hay modelos homogéneos, porque la diversidad cultural amplía las posibilidades de elección, es "una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria" (Unesco, 2001). Ello será posible con más educación y cultura, durante toda la vida y para todos sin excepción.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, María Eugenia y Horacio Martínez Herrera, 2001, *El desafío de la pobreza*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- BARRIO, Inés, 2003, Pobreza y depresión, en www.herreros.com.ar/melanco/barrio1.htm.
- BAZDRESCH, Miguel, 2006, *Educación y pobreza: una relación conflictiva*, en www.eva.iteso.mx/trabajos/mbazdres/educypobreza.pdf.
- BOCCARDO, Pedro, 2001, *Ciencia, ética y pobreza*, ponencia Third Congress of the European Society of Agriculture and Food Ethics, Firenze.
- BRUNNER, J., P. Santiago y C. García Guadilla, 2006, *Ánálisis temático de la educación terciaria. México nota de país*, OECD/SEP, México.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 2003, Santillana, Madrid.
- DIETERLEN, Paulette, 2004, "Pobreza, ética y economía", en Rodríguez Ortega, Graciela, *Bioética, legislación, políticas públicas y derechos humanos*, CNDH, México.
- DIETERLEN, Paulette, 2003, *La pobreza: un estudio filosófico*, UNAM/FCE, México.
- EPICTETO, 1986, *Manual y máximas*, Porrúa, México.
- FROMM, Erich, 1982, *Sobre la desobediencia y otros ensayos*, Paidós, Madrid.
- FROMM, Erich, 1984, *Ser y tener*, FCE, México.
- GOROSTIAGA, Xavier, 1996, "Ciudadanos del planeta y del siglo XXI", en *Revista Envío*, núm. 157, UCA, Managua.
- GRIFFIN, Keith, 2001, "Desarrollo humano: origen, evolución e impacto", en P. Ibarra y K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano*, Icaria, Barcelona.

LA JORNADA, 2007, “Insuficiente, el presupuesto para la educación superior: ANUIES”, martes 16 de enero, México.

LEN, Doyal e Ian Gough, 1994, *Teoría de las necesidades básicas*, Nueva Icaria, Barcelona.

LORÍA Díaz, Eduardo, 1994, “Educación y desarrollo en México. Hacia un círculo virtuoso”, en *Revista de la Educación Superior*, octubre-diciembre, ANUIES, México.

MANFRED Max-Neff, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn, 2001, “Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro”, en *Development Dialogue*, número especial, CEPAUR y Fundación Dag Hammarskjold, Upsala; en M. Álvarez Maya y H. Martínez Herrera, *El desafío de la pobreza*, Siglo del Hombre editores, Bogotá.

MUÑOZ, Alma, 2007, *Aumentó el número de pobreza en el país durante el gobierno de Fox*, en <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/30index.php?section=sociedad&article=048nlsoc>.

NACIONES UNIDAS, 1986, *Declaración sobre el derecho al desarrollo*, adoptada por la Asamblea General en su resolución 41/128, de 4 de diciembre.

NACIONES UNIDAS, 2004, *Informe sobre desarrollo humano, la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, PNUD, Ediciones Mundi Prensa, Madrid.

OLIVARES, Alonso, 2007, “La educación ayudará a combatir la desigualdad social: De la fuente”, en *La jornada*, 6 de julio.

ONU, Asamblea General, 1986, *Declaración sobre Derecho al Desarrollo*.

ORNELAS, Carlos, 1990, “Contradicciones en la formación de profesionales”, en *Universidad Nacional y Economía*, Porrúa, México.

PÉREZ DE CUELLAR, Javier et al., 1996, *Nuestra Diversidad creativa*, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Unesco, México.

PNUD, 1999, *Informes de desarrollo humano 1990-1998*, Ed. Mundi Prensa Libros, Madrid.

PNUD, 2004, “Guía del Mundo. El Mundo visto desde el Sur” en *Informe sobre Desarrollo Humano*, Instituto del Tercer Mundo, Montevideo.

PNUD, 2004, *La democracia en América Latina, Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Buenos Aires.

POY Solano, Laura, 2007, “Reconoce Tuirán que se incumplirá el compromiso en educación superior”, en *La Jornada*, 31 de octubre de 2007.

PRIETO, L. 1990, *El Estado y la educación en América Latina*, Monte Ávila editores, Caracas.

SEN, Amartya, 1998, “Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI”, en Emmeris Louis y José Núñez del Arco, *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*, BID, Washington.

SEP, 1996, *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México.

Desarrollo, educación y pobreza en México / L. Salvador

UNCETA Satrústegui, Koldo, 2001, “Perspectivas para el desarrollo humano en la era de la globalización”, en P. Ibarra y K. Unceta, *Ensayos sobre el desarrollo humano*, Icaria, Barcelona.

UNESCO y CEPAL, 1990, 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, documento conjunto de la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.

UNESCO, 2001, *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*.

UNESCO, 2003, “El derecho a la alimentación y los obstáculos para su eficacia”, en *Los derechos económicos, sociales y culturales en América Latina: Obstáculos para su eficacia y principales instrumentos internacionales*, SER/UIA/UNAM, México.

UNICEF, 1977, *Necesidades básicas y calidad de vida*, Oficina de área Bolivia-Paraguay-Perú, Lima.

VANDANA, Shiva, 1995, *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*, Horas y Horas, Madrid.