



## El derecho a la educación de la primera infancia y los grupos vulnerables en Iberoamérica.

*The Right to Education of Early Childhood and Vulnerable groups in Ibero-America.*

Ana Ancheta Arrabal - Gustavo Gareiz

### Resumen:

El siglo pasado se cerró con el estado de bienestar en el centro del debate público y político y la necesidad urgente de renovar su consideración y su reformulación en el denominado “sistema de bienestar”, que muestra diversas posiciones con respecto al inicio de la intervención y la controversia ideológica en que los diversos actores sociales y políticos se enfrentan a diferentes modelos de sociedad y concepciones de lo que para ellos es la infancia y sus derechos. Paralelamente, resulta cada vez más visible el fenómeno de la discriminación y la exclusión social. Este presenta más complicaciones en la vida de los niños pequeños y, más concretamente, en los grupos vulnerables, que sufren grados diferenciales de desigualdad como un colectivo en función de su estatus. Por un lado, la revolución de los medios de comunicación y la simplificación en la operatividad de la información y la tecnología han posicionado a los niños en condiciones igualitarias con los adultos. Por otro, cabe señalar como un hecho constatable que la autonomía de los niños se ha acelerado poderosamente al tiempo que se ha estimulado el desarrollo y la promoción de los mismos, modificando los parámetros normativos anteriores. En este sentido, la integración de los grupos vulnerables de la sociedad en escala mundial, pero sobre todo en el ámbito local, se ha convertido en sí en un asunto de interés para los políticos en las sociedades iberoamericanas. Por todo ello, el estudio de las medidas que hacen posible esta integración se ha convertido en una tarea fundamental para poder responder al principio necesario de equidad en el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

**Palabras clave:** Derechos de los niños, Educación de la Primera Infancia, grupos vulnerables, Iberoamérica.

### Abstract

The last century closed with the welfare state at the center of public and political debate and the urgent need to renew its consideration and its reformulation into “welfare system”, showing various positions relative to the start of intervention and the ideological controversy in which various social and political actors confront different models of society and conceptions of what for them is the childhood and their rights. On one hand, the communications revolution and simplification in the operation of information and technology have placed children in a position of equity with adults and, secondly, it is noted that the autonomy of children seems powerfully accelerated while stimulating the development and promotion of children amending past standards. At time, we have seen how the phenomenon of discrimination and social exclusion poses more complications to young children’s life, and more concretely, how vulnerable groups suffer distinctive degrees of inequalities as a collective in function of their status. To this respect, the integration of vulnerable groups in society on a global scale, but especially at the local level, has converted itself in a matter of interest for those politicians in the Ibero-American societies, hence the study of measures that make possible this integration became a crucial in order to attend to equality in the children’s right to education.

**Key words:** Children’s rights, Early childhood education, vulnerable groups, Ibero-America.



## Introducción.

En las últimas décadas, hemos atendido al establecimiento de la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI, en adelante) como una clave para el éxito de diversos objetivos de la agenda global, contribuyendo a la extensión de estas políticas y programas en la escala mundial y convirtiendo su mejora en una prioridad de los diversos marcos de acción estratégicos en materia de educación (UNESCO, 2011: 29). Desde la base del actual discurso internacional, la EAPI cumple una función importante debido a la gran inversión que representa para las sociedades, en general, y la función social que ejercen en muchos contextos desfavorecidos, de manera más particular (Kamel, 2005). Los beneficios vitales que llevan consigo la educación y el cuidado en los primeros años de vida refuerzan la necesidad de asegurar su equidad, abogando por una visión de los derechos de la primera infancia abarcando la inclusividad en sentido amplio, en la labor de garantizar el bienestar de toda la población en la etapa infantil más temprana desde una aproximación del mismo asociado al enfoque del desarrollo humano basado en las capacidades y el empoderamiento (Sen, 2000). Esta perspectiva del desarrollo humano es concluyente para reconocer que el bienestar durante la primera infancia afecta a la educación, a la salud, al capital social de las sociedades, y a la equidad en su conjunto, como clave para un crecimiento económico y social sostenibles. Las evidencias desde este enfoque son innegables, aunque las razones de su relación todavía se debaten, sin embargo, la correlación entre más igualdad de oportunidades en la primera infancia y mayor equidad en educación, ingresos y salud en posteriores etapas vitales parece ser fuerte. Así, la EAPI constituye a día de hoy una de las medidas fundamentales en aquellos países que pretenden conseguir una mayor igualdad de oportunidades en sus sistemas educativos, pero también un indicador del bienestar infantil dentro de las agendas en inclusión y cohesión social para informar sobre la situación de los niños y sus derechos (FRA, 2009). Desde esta base argumental, el peso de la evidencia es creciente, apoyando que la educación infantil y el cuidado durante la primera infancia deben convertirse en una prioridad muy importante dentro de las agendas nacionales de desarrollo y en una contribución fundamental para la ruptura de los ciclos de la pobreza, tal y como las agendas de Educación Para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) determinaron en su momento (Naudeau et al., 2011: xiv).

Con todo, si bien la educación en la primera infancia forma parte del derecho infantil y humano a la educación, tal y como se explicita universalmente en los diversos instrumentos internacionales, su comprensión como un derecho de todos los niños y su tratamiento de plena legitimidad en el sentido más amplio ha sido por primera vez reconocido sólo durante los últimos años (Ancheta Arrabal, 2012a). De hecho, el desarrollo normativo específico en los tratados internacionales ha resultado insuficiente, en la medida que es en el ámbito no convencional y declarativo donde se han producido los principales compromisos, conllevando una clara falta de reconocimiento del derecho a la educación y otros derechos de la primera infancia, a diferencia de otras etapas educativas que ha incidido en un desarrollo desigual de los servicios y dotación de redes públicas de estos servicios. En el presente trabajo, se abordarán las principales cuestiones que entraña la comprensión del enfoque de los derechos de la infancia en las políticas de educación y atención de la primera infancia, en tanto éste se centra y aquellas concentran los esfuerzos en las vivencias de la primera infancia y el valor en el presente. Exigiendo su participación activa, se busca afrontar los retos que dichas ideologías economicistas imponen en determinados contextos y con colectivos específicos como son los niños indígenas en América Latina.

### 1. El derecho a la educación de la primera infancia y de los colectivos vulnerables.

En relación a la primera infancia, el pasado siglo pasó a la historia por establecerse como el “siglo de la infancia” en el marco de la concepción de niños como titulares de derechos, de modo que la visión y el modelo dominantes en materia de educación en dicha etapa se derivan de las tradiciones europea y norteamericana, centradas en los derechos y el desarrollo de los niños (Penn, 2008: 19 y 35). No obstante, sólo durante las últimas décadas el trabajo de los derechos de los niños más pequeños ha suscitado cambios muy significativos en el modo en que los servicios de Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) son pensados, planificados y/o dispuestos.

La EAPI forma parte del derecho a la educación, la supervivencia y el desarrollo que se garantizan universalmente en los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos. Estos tienen al menos dos elementos en común: el primero, que tácita o expresamente reconocen que el aprendizaje empieza con el nacimiento; y el segundo, que la atención y la educación en la primera infancia no son temas distintos e inconexos. Ahora bien, a pesar de que el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 tratara el derecho a la educación, cuando ésta fue escrita no especificó este derecho para la primera infancia, así como tampoco la inseparabilidad entre el cuidado y la educación hasta la Observación General



Número 7 (OG7)<sup>1</sup> del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas que lleva por título “Realización de los derechos del niño en la primera infancia<sup>2</sup>”. Esta disposición, de carácter no vinculante, reitera que los niños y niñas pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la CDN en su interpretación de que el derecho a la educación comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho de la primera infancia al máximo desarrollo posible, según dispone el artículo 6.2 de la Convención. Asimismo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) se proclamaba que “el aprendizaje comienza con el nacimiento” y el Marco de Acción del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar el año 2000, establece, como primer objetivo de la Educación para Todos (EPT), “expandir y mejorar la educación y atención integral en la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desaventajados”. En concordancia con el proceso iniciado en la Conferencia de Jomtien en 2010, la UNESCO organizó en Moscú la primera Conferencia Global sobre Educación en la Primera Infancia (UNESCO, 2010b) en cuyo Marco de Acción se reconoce la dificultad para alcanzar antes de 2015 el primer objetivo de la EPT, y ante lo cual se instaba a los gobiernos a desarrollar acciones concretas<sup>3</sup>.

La Observación General Número 7, refiere a los derechos de todos los niños de edad más temprana y las necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación, así como de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizarlos para atraer la atención sobre los derechos y necesidades de los niños pequeños, y señalar que es necesario formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera infancia. Así, el Comité alienta a los Estados Partes a elaborar un programa positivo en relación con los derechos en la primera infancia, abandonando creencias tradicionales que la consideran, principalmente un período de socialización de un ser humano inmaduro. Por ello, se recuerda que la Convención exige que los niños, en particular los niños muy pequeños, sean respetados como personas por derecho propio y considerados como miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. Se sobrepasa así la estrecha visión de la educación como escolarización, ofreciendo una visión comprehensiva y comunitaria de los servicios a lo largo de la primera y la posterior infancia, tanto para niños y padres, como para cuidadores y educadores. Esta perspectiva permite a los padres y los centros en los hogares ofrecer estos servicios, y para muchos niños supone la subyacente continuidad sobre la que construir la progresión de su infancia (Woodhead y Moss, 2007: 7). A través de la mencionada observación, el Comité recuerda que, en el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales. Necesidades que pueden planificarse mejor desde un marco de leyes, políticas y programas dirigidos a la primera infancia, en particular un plan de aplicación y supervisión independiente. Por ejemplo, mediante el nombramiento de un comisionado para los derechos del niño, y a través de evaluaciones de impacto en relación con leyes y políticas relativas a la infancia, tal y como especifica la Observación general Número 2 sobre el papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño (Naciones Unidas, 2002: párr. 19). Igualmente, en su Observación general Número 5 sobre las medidas generales de aplicación de la Convención (Naciones Unidas, 2003b), el Comité ha identificado los artículos 2, 3, 6 y 12 de la Convención como principios generales por sus consecuencias concretas en materia de los derechos en la primera infancia. Asimismo, recuerda a los Estados Partes (y a otras instancias concernidas) que el derecho a la supervivencia y el desarrollo sólo pueden realizarse de una forma holística, mediante el refuerzo del resto de las demás disposiciones de la Convención<sup>4</sup>.

La Convención reconocía el derecho del niño a la educación, estipulando en su artículo 28 que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos, y con la interpretación del Comité de que tal derecho durante la primera infancia comienza en el nacimiento y cuya vinculación con el desarrollo se explica en mayor detalle en el artículo 29. Asimismo, teniendo en cuenta el artículo 29 de la Convención y la Observación general Número 1 (2001), sobre los propósitos de la educación, explica que el objetivo es “habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo”, y que ello debe lograrse mediante modalidades que estén centradas en el niño, sean favorables al niño y reflejen los derechos y dignidad intrínseca del niño (párr. 2). Por ello, el Comité recomienda que los Estados Partes incluyan la educación sobre derechos humanos en la educación en la primera infancia<sup>5</sup> y que presten mayor atención y brinden su apoyo activo a un enfoque de los programas para la primera infancia basado en los derechos. En particular, iniciativas relacionadas con la transición a la escuela primaria que garanticen la continuidad y el progreso, a fin de desarrollar la confianza del niño, sus aptitudes para comunicarse y su entusiasmo para aprender mediante su participación activa en, entre otras cosas, actividades de planificación.

Según los principios de la CDN, los padres (y otros tutores) son los primeros educadores de los niños mediante el énfasis que establece su artículo 5 en el respeto a la responsabilidad de los padres. Se espera de ellos que proporcionen dirección y orientación adecuadas a los niños pequeños en el ejercicio de sus derechos y ofrezcan un entorno de relaciones fiables y



afectivas, basadas en el respeto y la comprensión. De este modo, el Comité hace un llamamiento a los Estados Partes para que velen por que todos los niños pequeños (y quienes tienen la responsabilidad primordial de su bienestar) tengan garantizado el acceso a servicios adecuados y efectivos<sup>6</sup>, y a recibir una educación en el sentido más amplio. Se reconoce así tanto la función primordial de los padres, la familia ampliada y la comunidad, como la contribución de los programas organizados de EAPI ofrecidos por el Estado, la comunidad o las instituciones de la sociedad civil.

A fin de garantizar que los derechos de los niños pequeños se realicen plenamente durante esta fase crucial de sus existencias, se insta a los Estados Partes a que adopten planes estratégicos y generales sobre el desarrollo de la primera infancia desde un marco de derechos y, por consiguiente, aumenten la asignación de recursos humanos y financieros a los servicios y programas de desarrollo de la primera infancia, conforme al artículo 4 de la CDN. A tal efecto, el Comité, consciente también de que los Estados Partes pueden afrontar prioridades incompatibles al aplicar los derechos a lo largo de toda la infancia (por ejemplo allí donde todavía no se han logrado servicios de atención de la salud y educación primaria universales), expone en la OGN7 la importancia de que haya una inversión pública suficiente en servicios, infraestructuras y recursos globales específicamente asignados a la primera infancia. Por ello, establece que los profesionales que trabajan con los niños pequeños — en los sectores público y privado<sup>7</sup> — deben contar con una preparación profunda, formación permanente y remuneración adecuada. A este respecto, se alienta a los Estados Partes a desarrollar acuerdos de cooperación fuertes y equitativos entre el Gobierno, los servicios públicos, las ONG, el sector privado y las familias para financiar servicios globales que apoyen los derechos de los niños pequeños. Con todo, el Comité recuerda que los Estados Partes son responsables de la provisión de servicios para el desarrollo en la primera infancia y que el papel de la sociedad civil debe complementar, y no reemplazar, el papel del Estado, de modo que, cuando los servicios no estatales desempeñan una función preponderante, los Estados Partes que tienen la obligación de supervisar y regular la calidad de la entrega para garantizar que se protegen los derechos del niño y se atiende a su interés superior. Asimismo, el Comité hace hincapié en que allí donde los servicios están descentralizados, ello no debería ir en detrimento de los niños pequeños, recordando que el derecho del niño a la educación incluye a todos los niños y niñas según el artículo 2 de la CDN y que se deberá prestar especial atención a los grupos más vulnerables de niños pequeños y a quienes corren riesgo de discriminación de cualquier tipo de poder participar de este derecho. Ello incluye, según la propia definición del Comité (Naciones Unidas, 2006b): a las niñas, a los niños que viven en la pobreza, a niños con discapacidades, a niños pertenecientes a grupos indígenas o minoritarios, a niños de familias migrantes, a niños que son huérfanos o carecen de atención parental por otras razones, a niños que viven en instituciones, a niños que viven con sus madres en prisión, a niños refugiados y demandantes de asilo, a niños infectados por el VIH/SIDA o afectados por la enfermedad, y a niños de padres alcohólicos o drogadictos.

Por último, abordar los derechos de la primera infancia, y concretamente su derecho a la educación y atención de calidad, implica entrar a discutir sus condiciones reales de realización y considerar también la dimensión de la equidad en la evaluación de la calidad de los programas. Este análisis, a su vez, precisa la definición de una educación de calidad para todos los niños equitativamente accesible, asequible, aceptable y adaptable (Tomas vski, 2006). Reconociendo que las divisiones tradicionales entre servicios de “atención” y “educación” no siempre han redundado en el mejor interés del niño, viene a reforzar el reconocimiento del concepto de “Educare”, usado en algunas ocasiones para indicar esta evolución favorable a los servicios integrados, como necesario enfoque combinado, total y multisectorial de la primera infancia. Por este motivo, el Comité reitera la importancia de contar con datos cuantitativos y cualitativos actualizados sobre todos los aspectos de la primera infancia para la formulación, supervisión y evaluación de los logros conseguidos, y para evaluar la repercusión de las políticas. Esto, en virtud de que Estados Partes carecen de sistemas de recopilación de datos en nivel nacional adecuados sobre la primera infancia en relación con muchas esferas contempladas en la Convención y de que, en particular, no se dispone inmediatamente de información específica y desglosada sobre los niños en los primeros años de vida. Así, se insta a todos los Estados Partes a desarrollar un sistema de recopilación de datos e indicadores acorde con la CDN y desglosados por género, edad, estructura familiar, residencia urbana y rural y otras categorías pertinentes, haciendo especial hincapié en la primera infancia y particularmente los niños pertenecientes a grupos vulnerables. Adicionalmente, el Comité señala en la OG7 que se ha llevado a cabo una investigación exhaustiva sobre aspectos de la salud, crecimiento y desarrollo cognitivo, social y cultural de los niños, en relación con la influencia de factores tanto positivos como negativos sobre su bienestar, así como una investigación creciente sobre la primera infancia desde una perspectiva de derechos humanos, señaladamente sobre el respeto de los derechos de los niños a la participación y, en particular, mediante su participación en el proceso de investigación. No obstante, recuerda que el conocimiento y la competencia técnica sobre la primera infancia no son estáticos, sino que cambian con el tiempo, por lo que el Comité insta a los Estados Partes a emprender una capacitación sistemática sobre derechos del niño dirigida a los niños y a sus padres, así como a todos los profesionales que trabajan con y para los niños, y a realizar campañas de concientización dirigidas al público en general (Naciones Unidas, 2006a). Dado que todos estos



saberes en torno a la categoría de infancia son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados por los que, a su vez, se ve instituida y remodelada, es necesario dar cuenta de la falta de conciencia social hacia la infancia como categoría diferente que adquiere significado dentro del contexto social y cultural específico, que desde el prisma occidental se ha tendido a homogeneizar (Verhellen, 2000: 20 y 25).

El artículo 17 de la CDN reconoce la importante función que desempeñan los medios de comunicación al contribuir positivamente a la realización de los derechos del niño. Por ello, se alienta a los publicistas y los productores de medios de comunicación a difundir material que se ajuste a las capacidades e intereses de los niños pequeños para que sea beneficioso, social y educacionalmente para la primera infancia, para su bienestar, y para que refleje la diversidad de circunstancias infantiles, tanto nacionales como regionales, así como las distintas culturas y lenguas. Sin embargo, resta aún atender a las necesidades de grupos minoritarios, como es el caso de las comunidades indígenas, en materia de acceso a medios de comunicación que promuevan su reconocimiento e integración social. Esto, si se pretende dar lugar al cumplimiento tanto del artículo 2 de la CDN, referido al derecho a la no discriminación, como de los artículos 9, 18, 20 y 21, ligados al interés superior del niño, tanto en su faz de individuo, como de integrante de grupos o colectivos.

## 2. El ejercicio del derecho a la educación para los más vulnerables.

Como se ha podido comprobar hasta el momento, el que nos ocupa no es sólo un tema importante, sino también complejo desde su definición por dos motivos principales: primero, el concepto de primera infancia y de niños vulnerables en sí mismos; segundo, la propia definición y pedagogización de los mismos y de su derecho a la educación. En este sentido, es importante entender que nuestra imagen de los niños, en general, y de la primera infancia, en particular, suponen una construcción social creada por el adulto que surge de nuestras expectativas y que los niños no son niños “por naturaleza”. Por el contrario, desde la perspectiva histórica, la consideración de los niños, como categoría social diferente, es una creación muy reciente. De este modo, la primera infancia se ha reinventado y caracterizado en función, entre otros factores, de la procedencia social y geográfica del niño, de su sexo, de su origen étnico y de la riqueza o pobreza de su familia (Cunningham, 1999). Similarmente, la comprensión de la construcción social del niño deriva, sobre todo, de investigaciones históricas occidentales, aunque difiriendo en sus posicionamientos, por lo que resulta crucial entender las imágenes del desarrollo infantil que sustentan el trabajo en los derechos de los niños en diversos artículos de la CDN, redactados en términos psicológicos. El desarrollo infantil, no puede olvidarse, constituye un cuerpo de conocimientos construido por los adultos que, en orden de actuar conforme y en base a los mejores intereses, planifica y regula la vida de los niños. Pese a ello, a menudo se los excluye en cuestiones que los afectan vitalmente en contra de lo que establece el artículo 12 de la CDN. El desarrollo considerado “normal”, como la supuesta naturaleza infantil y sus necesidades, supone una base inapropiada para la implementación de los principios de los derechos del niño, dado que el paradigma subyacente en las teorías del desarrollo infantil se prescribe únicamente desde la sociedad adulta (Woodhead, 2004: 71). Con ello, se establece un marco de las necesidades definido y establecido por los adultos que enfatiza la inocencia y vulnerabilidad de los niños y que lleva a la idea de que éstos son, desde una perspectiva proteccionista distintiva del bienestar (Verhellen, 1992), o bien sujetos inacabados, o bien, un conjunto de potencialidades por desarrollar en un proyecto aún por hacer. Por todo ello, resulta necesario reposicionar a la infancia en el desarrollo infantil, pero no a través de la propia infancia, sino de examinar de cerca el concepto y el estatus del adulto que los niños están destinados a ser (Brooks-Gun, 2003). En este sentido, la teoría y las pruebas procedentes de la investigación sobre la primera infancia tienen mucho que aportar al desarrollo de las políticas y prácticas de sus derechos. Lo mismo que la supervisión y evaluación de iniciativas, que también lo hacen sobre el impacto potencial de los programas de EAPI para la educación y capacitación de todas las personas responsables del bienestar de los niños pequeños. Sin embargo, el propio Comité llama la atención sobre las limitaciones de la actual investigación, debido a que se centra prioritariamente en la primera infancia en una serie limitada de contextos y regiones del mundo. Por ello, alienta a los Estados Partes a desarrollar capacidades nacionales y locales como parte de la planificación en materia de investigación sobre la primera infancia. Mucha de esta investigación, de procedencia estadounidense y que está ampliamente citada o referenciada en la literatura del desarrollo infantil, ha sido cuestionada, ya que fracasa en el cometido de tener en cuenta el contexto de mercantilización y las distorsiones que ello produce en el acceso y la equidad (Sosinsky et. al., 2007).

En la línea señalada, también cabe mencionar que la primera infancia tiene una dimensión política, caracterizada por disparidades acusadas -de recursos, de acceso y de posibilidades- que están condicionadas por factores mundiales y locales a la vez (Montgomery, et. al., 2003). Desde el momento que un Estado adscribe la Convención de los Derechos del Niño y, por



extensión, sus observaciones y protocolos, los niños más pequeños, junto con el resto de la población infantil definida, pasan a ser sujetos y ciudadanos de derechos, en tanto sujeto como ciudadano y por su condición específica en relación a su etapa evolutiva. No obstante, existe cada vez un mayor convencimiento de que los derechos de los niños deben ser contextualizados en los objetivos de cada cultura para el desarrollo humano (Cook, 2004: 41). Así, si bien la mayoría de los Estados ha desarrollado medidas para abordar la implementación de la CDN en relación a los derechos infantiles, es preciso señalar que, entre las características principales de las políticas para la infancia, la interpretación queda ciertamente abierta para los gobiernos en lo que respecta a la definición de los límites de la responsabilidad en la intervención pública y, por ende, de la responsabilidad privada. La CDN, como texto jurídicamente vinculante, constituye el tratado de derechos humanos con mayor número de ratificaciones en el mundo, y ha contribuido a configurar políticas y disposiciones en materia de educación de la primera infancia. Sin embargo, su influencia en las decisiones en materia de gasto público de muchos gobiernos no ha sido suficiente como para garantizar el respeto efectivo de los derechos de todos los niños pequeños.

Respecto a esto último, la CDN es considerada el tratado más ratificado de la historia de todos los tratados sobre derechos humanos y que más rápidamente entró en vigor tras su ratificación, además de que ningún otro instrumento internacional específico de protección de derechos humanos ha tenido su aceptación y el consenso. La razón tradicionalmente otorgada es que en todo el mundo los niños son considerados las personas más vulnerables en relación con la violación de sus derechos y que, por lo tanto, requieren protección específica. Pero, también se añaden otras razones como son (Bellof, 2004: 84-85):

- El débil mecanismo de control al Estado.
- El reconocimiento limitado de los derechos en razón de la edad, madurez, capacidad o por el interés superior del niño.
- La débil exigibilidad de derechos económicos, sociales y culturales.
- La ambigüedad en temas problemáticos tales como el trabajo infantil, la responsabilidad penal, la adopción internacional, los castigos disciplinarios, los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

Sobre las dos primeras, si bien la Convención contempla algunos mecanismos para el control de su aplicabilidad (sanciones internacionales, establecimiento de protocolos facultativos<sup>8</sup>, etc.), no resulta suficiente para controlar a los Estados y garantizar universalmente la concreción de sus planteamientos. Esto, sumado a la escasa claridad con relación a lo que se entiende por interés superior del niño y cómo los derechos se hacen efectivos. Precisamente, en relación a la aplicabilidad de la CDN, es el tercer motivo uno de los aspectos que adquiere una mayor importancia, tal y como señala Beloff (2005), en tanto que la efectivización de los derechos queda supeditada a las posibilidades del desarrollo económico de cada país. Es decir, la CDN Internacional establece en su artículo 4 que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional” (Naciones Unidas, 1989). Por ello, reconoce considerablemente derechos de primera generación a los niños (aunque con sus limitaciones), pero debilita la exigibilidad de los de segunda y tercera generación (Beloff, 2008:88). En este sentido, se produce una tensión en esta materia, ya que por un parte la Convención logra un avance, pues reconoce e integra los derechos civiles, políticos, económicos y sociales en sus planteamientos, y por otra, dichos planteamientos se limitarían a las realidades de cada Estado. En consecuencia, si un país difícilmente garantiza el ejercicio de los derechos básicos antes nombrados, difícilmente también podrá hacerlos de forma focalizada de acuerdo a lo señalado en la Convención (Zamorano Rojas, 2012).

Lo anterior no sólo pone de manifiesto una de las principales problemáticas con las que se halla la Convención, sino que también invita a la reflexión en torno a las condiciones con las que los Estados Partes cuentan para dar cabida a los planteamientos que se propone la misma. Sobre todo, en materia de bienestar económico y social de los niños. Uno de los artículos de la CDN que hace alusión al respecto es el artículo 274, a partir del cual se establecería un cierto “estándar de vida” deseable para cada niño. Así también se establece la responsabilidad de los padres y del Estado, llamados a bregar por que dicho estándar sea alcanzado. Sobre éste, Helmunt Wintersberger (2006) señala en su análisis dos ideas centrales. De un lado, que la CDN, en general y el artículo 27, en particular, enfatizan la responsabilidad primera de los padres en cuanto al bienestar de sus hijos; del otro, en contraposición, el mismo artículo obliga al Estado y la sociedad a apoyar a los padres en su función, por ejemplo con planes de ayuda al niño. Respecto de la segunda idea se puede señalar que hasta cierto punto la interpretación queda abierta para los gobiernos a la hora de definir los límites de la responsabilidad de los padres y la intervención pública de un modo más concreto, determinando las acciones del Estado en materia de Política de Infancia (Zamorano Rojas, 2012).



La falta de reconocimiento de los niños y niñas más pequeños como sujetos de derecho propio, y de su correspondiente marco de implementación o aplicación, junto a la débil o ausente exigencia a los gobiernos para cumplir con sus responsabilidades, resultan factores críticos para la perpetuación de estos vacíos. La CDN, como instrumento jurídico, permite reafirmar valores sociales y orientaciones de la práctica tanto en los niveles del Estado y la comunidad, como de la familia y la primera infancia, pues sólo desde el reconocimiento específico de que los niños pequeños son seres humanos y ciudadanos dotados de derechos — “el derecho a tener derechos” (Cillero, 2001) — se puede dar un avance trascendental. Esto conlleva, además, reconocer el principio de prioridad y protección especiales, por sus condiciones de ser un sujeto en desarrollo, y que le corresponden derechos específicos. En este sentido, sólo trasladando los principios y artículos de la CDN a los términos más concretos implicados en el desarrollo del niño, la total implementación de este tratado se hace más factible. Ello se basa en el supuesto de que “la protección de los derechos del niño sólo puede ser lograda mediante la provisión de una atención holística cualitativa desde el comienzo” (De los Ángeles-Bautista, 2001). En cualquier caso, en términos mundiales, se ha comprobado que, a pesar de que las convenciones y tratados internacionales refuerzan y legitiman el trabajo de base en su condición de documentos ratificados por los gobiernos, dichos documentos tienen un escaso impacto sobre la población infantil, necesitada de asistencia o protección por varias razones. En primer lugar, la mera ratificación de dichos documentos no garantiza su ulterior implementación dado que son el reflejo de “una utopía tal vez alcanzable”, redactados “por adultos (...) que defienden los derechos del niño en la medida que no afecten a los del adulto” (Vila, 1992). Es decir, se sigue obviando que es el adulto quien, en la gran mayoría de los casos, conculca los derechos del menor mientras no se contemplan mecanismos de autoayuda infantil cada vez más frecuentes. Se tiende así a contemplar a la infancia aislada de una estructura de relaciones locales e internacionales que, en última instancia, marginan a los grupos más vulnerables de la población y especialmente a la primera infancia (Haddad, 2002).

En segundo lugar, varias estructuras que trabajan en pro de garantizar los derechos de los niños constituyen vías separadas y diferentes. Una de ellas se ocupa únicamente de la educación primaria como Objetivo de Desarrollo Global (ODG). Otra, con una estrategia de educación como meta más amplia, la Educación Para Todos (EPT). Pero estas no incluyen el derecho a la educación tal ni cómo se define en los instrumentos internacionales de derechos humanos. A este respecto, el conflicto entre la educación como derecho y como objetivo es invisible, porque hay partes de la comunidad internacional que actúan en paralelo pero sin una visión compartida de la EAPI basada en derechos y de una terminología compartida para describirla (Banks, 2003). De este modo, la educación como derecho, se entiende desde estructuras paralelas que no hablan el mismo idioma pues, mientras algunas hablan de oferta de servicios utilizando el idioma de la eficiencia y de compartir costes, otras lo hacen de educación en tanto que proceso de enseñanza y aprendizaje, abogando por la adaptación de la educación a los niños con necesidades<sup>9</sup>. Ahora bien, como objetivo, tampoco existe un compromiso global para financiar la educación de todos los niños, pues se evita el término derecho a la educación y se utiliza acceso porque no conlleva las obligaciones gubernamentales correspondientes, con lo que esta dicotomía logra perpetuar la negativa global del derecho a la educación (Tomasevski, 2006). De este modo, otra batalla difícil e importante por sí misma que se plantea es la de revisar los moldes estrechos con que viene concibiéndose el “derecho a la educación”. Este, va mucho más allá del derecho a una educación gratuita, o del acceso como un mero servicio, una oportunidad e incluso —cada vez más— una mercancía, asociado hoy generalmente a infancia, sistema escolar, escuela primaria, acceso y matrícula escolar. Un recorrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), pasando por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la actual Agenda de Desarrollo del Milenio (2000) revela la profunda erosión del derecho a la educación en el ideario educativo y en los hechos de la educación. Especialmente, con relación a los “países en desarrollo”, pues se elude referirse a la educación como un derecho, optando por el discurso de las necesidades y las oportunidades. Incluso el término adoptado de educación básica como “visión ampliada” de la educación terminó encogiéndose a una ampliación de la escolaridad. Esta no llegó a plasmarse en la casi agotada Agenda del Milenio, adoptada en el año 2000, con el impulso y el seguimiento de Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para articular a la comunidad internacional y pautar los planes nacionales de desarrollo. En ella, las dos metas vinculadas a la educación están centradas en la educación escolar. No se ocupan de aspectos fundamentales para la consecución plena de este derecho, como la educación de la primera infancia, ni de otros derechos humanos cuya negación impide disfrutar de todos los derechos humanos (Tomasevski, 2006: 57). Todo ello ha desdibujado el principio de gratuidad mencionado en el Artículo 26 como elemento constitutivo del derecho a la educación, al menos en sus tramos iniciales. Gratuidad que es consustancial al derecho a la educación y a la educación pública en particular; sobre todo, en el marco de las políticas y reformas neoliberales implantadas en varios países, ateniéndose a las recomendaciones y condiciones de los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial (Torres, 2006:52). El derecho a la educación pertenece a la legislación pública, por tanto, reflejándose en las responsabilidades gubernamentales correspondientes, constituye uno de los



escasos deberes aceptados globalmente para los niños; ahora bien, el hecho de evitar cualquier mención a su obligatoriedad la ha introducido en un esquema de oferta-demanda. Esta concepción del acceso a la educación en virtud de la demanda, conlleva abordajes políticos de la diversidad y de la atención a grupos considerados vulnerables que mucho distan de dar por cumplidas las observaciones de la CDN. Por ejemplo, en el caso de los niños indígenas de México o Chile, países en los que la “diversidad” se halla reducida al componente lingüístico y supeditada a la constatación del contexto “micro” de cada institución escolar. Esto supondría desconocer lo señalado por Yang Rui (2007: 305), con respecto a las relaciones de poder en el ámbito de las instituciones, dotadas de una inherente “asimetría”. Es decir, la existencia grupos dotados de un poder que habilita o no la aplicación de ciertas políticas, en detrimento de los grupos excluidos o vulnerables. Es posible “examinar las formas cómo los estudios sociales buscan resolver desde las currículas la tensión entre la unidad nacional y la diversidad legitimada a nivel subnacional y supranacional” (Rodríguez, Meyer y Woptika, 2009).

Si se da a los niños el derecho legal a la educación es porque carecen de derechos políticos que les permitan garantizar su educación a través de procesos políticos. Sin embargo, no existe un consenso ni una definición universal acerca de qué es una buena educación, pues los criterios sobre qué se considera buena educación son juicios de valor altamente subjetivos, que varían entre países, culturas, grupos, y personas. Democratizar la educación es, esencialmente, democratizar el aprendizaje. A su vez, democratizar el aprendizaje significa no sólo asegurar una buena educación sino condiciones esenciales de vida —alimentación, salud, vivienda, trabajo e ingresos familiares, acceso a servicios básicos— sin las cuales se hace difícil, cuando no imposible, acceder a la educación y al aprendizaje, y hacer efectivo el derecho a la educación. Un caso como el de las políticas post-neoliberales en la Argentina es analizado por Bocchio y Miranda, cuando sostienen que: “Las políticas educativas (...) se articulan con políticas sociales como el Programa Nacional de “Asignación Universal por Hijo para protección social (AUH)” (Decreto nº 1602/09) destinado las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, etc.)”. Las autoras señalan que la misma “es reconocida como altamente positiva en materia de inclusión”, pero, asimismo, sostienen “la necesidad de analizar las condiciones objetivas de ejecución de dicha políticas.” (Bocchio y Miranda, 2012: 7). Este caso entra en relación con el argumento histórico de quienes dirigen y diseñan las políticas educativas, que ha sido el de “primero el acceso, luego la calidad”, junto con una prioridad asignada a la infraestructura escolar por sobre la cuestión docente y otros factores esenciales a la enseñanza y el aprendizaje. El caso de América Latina es abordado por Anчета Arrabal y Lázaro Lorente (2013: 112-113) respecto de la desigualdad entre países y en el interior de los mismos en lo referente, por ejemplo, a educación preescolar, lo que conlleva reconocer que “las comunidades indígenas y las afro-descendientes han sido las últimas en ser incorporadas y aún siguen estando entre los sectores sociales con menor acceso a la educación”. El moderno discurso de la equidad no apunta realmente a asegurar iguales oportunidades de aprendizaje para todos. En todo caso, dicha equidad de las oportunidades no puede asegurarse exclusivamente en y desde el ámbito educativo sino desde intervenciones integrales y estructurales de orden político, económico y social, base indispensable de toda educación y condición esencial para el aprendizaje. Los niños no pueden esperar para crecer, de ahí su derecho prioritario a la educación. De ahí la necesidad de entender la educación y la política educativa no de manera aislada, como política sectorial, sino como parte de la política social y de la política económica (Torres, 2005: 40-48). De lo contrario, se caerá en lo que cuestionan Bocchio y Miranda (2012: 8), cuando señalan que “el Estado articula discursos y prácticas tendientes a desterrar y deslegitimar las políticas educativas” que pudieran haber generado desigualdades, “pero sin modificar las estructuras sobre las que se aplican las nuevas regulaciones”.

### **3. El alcance de los derechos de la infancia para la educación de la primera infancia y de los grupos vulnerables.**

Debido a múltiples razones, la perspectiva de la educación y la atención de la primera infancia como un derecho humano suele ser reducida a una visión economicista y utilitarista, sustentada en la idea de crear “capital humano” (en la posibilidad de preparar a las personas para su vida futura y para construir mejores condiciones económicas). Su constatación ayuda a explicar la hegemonía del discurso instrumental centrado en la necesidad de justificar con argumentos productivistas la dotación de recursos públicos en esta etapa (Education International, 2010:16), especialmente en momentos de crisis económica. Dicho discurso sitúa con fuerte énfasis las necesidades de la economía por encima de las de los ciudadanos (Ruxton, 2005: 19). Esto, en consonancia con una tendencia economicista más amplia, que busca fomentar el crecimiento económico y el mercado laboral, pero que tiene serias implicaciones para los niños y sus derechos, caracterizados por su complejidad y la necesidad de abarcar diversas áreas políticas. Este limitado enfoque es interpretado como un paso en retroceso, en la medida en que está expresado discursivamente en términos puramente cuantitativos y efectivamente en medidas restrictivas y poco



igualitarias. Así, se ignoran las necesidades de muchos niños y familias y el potencial social, cultural y educativo de estos servicios. Además, esta visión anula a los sujetos centrales — los niños y las niñas — impidiendo su participación activa y alimentando grandes asimetrías estructurales, además de reducir la riqueza cultural y diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos a simples mecanismos de acumulación (Muñoz, 2013). Parece olvidarse así lo señalado en la OG7, en el tercero de sus objetivos, acerca de “alentar el reconocimiento de los niños pequeños como agentes sociales desde el inicio de su existencia, dotados de intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, así como de sus necesidades de protección, orientación y apoyo en el ejercicio de sus derechos”. Asimismo, la definición constreñida de la EAPI como una buena inversión o un servicio dirigido prioritariamente para aumentar las oportunidades de los niños más pequeños de familias desfavorecidas es contraproducente en un sinfín de maneras, especialmente, porque desvía la atención de las condiciones o requisitos sociales que producen y perpetúan las desventajas y la inequidad. De hecho, el propio Comité de los Derechos del Niño considera que el impacto del sector empresarial en los derechos del niño ha aumentado en los últimos decenios. Ello se debe a factores como el carácter globalizado de las economías y las actividades empresariales, así como las tendencias actuales de descentralización, externalización y privatización de las funciones del Estado que afectan al disfrute de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2013).

De este modo, la falta de reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia, en contraposición a cómo se consideran otras etapas educativas, ha incidido en la privatización de estos servicios. Especialmente allí donde la participación de los gobiernos en la financiación, organización y provisión de la educación para los niños y niñas en sus primeros años de vida, sigue siendo deficitaria y, en consecuencia, determinan que las iniciativas del sector privado vayan en aumento (OECD, 2012: 250). En este sentido, uno de los retos más difíciles es mejorar el asesoramiento y la responsabilidad en los proyectos e iniciativas que pretenden abordar el reto de la diversidad, pues en el ámbito internacional, cada vez se presta más atención a las políticas basadas en la eficacia, la eficiencia y la evidencia en asuntos de educación y atención de la primera infancia. No obstante, aunque los directores de los proyectos, los políticos y los prestadores de ayuda necesitan determinar qué es lo que funciona para aprovechar al máximo los limitados fondos, el actual énfasis en las políticas basadas en la evidencia comporta algunos riesgos. Una cuestión central es determinar qué se entiende por un “resultado deseable”, pues tanto la sociología infantil (Hendrick, 1997) como la etnografía de educación infantil temprana han demostrado que los conceptos de una vida infantil de calidad están profundamente enraizados en los contextos culturales, históricos y políticos (dominantes). Por ello, los conceptos universales, como las necesidades de los niños y el desarrollo infantil se deberían utilizar con extrema precaución (Woodhead, 1997). La pregunta recurrente parece ser la potestad para definir el “resultado deseable”, pues suele ocurrir, por ejemplo, que los padres, sobre todo socialmente marginados, no tienen voz en el debate. Otros problemas están asociados al enfoque a largo plazo utilizado por muchos expertos, que tienden, o bien a descuidar el aspecto del bienestar inmediato de los padres y los niños, o bien a centrar el debate en los resultados evaluables. Como consecuencia, dicho enfoque tiende a excluir a aquellos que pueden resultar, incluso, pertinentes para las familias implicadas.

Por último, la evaluación de la eficacia y la efectividad de los programas de intervención también se basa en la percepción del problema (Vandenbroeck, M., y Bouverne-De Bie, 2006). Los programas de atención y educación para la primera infancia pueden ser un medio principal de apoyo y reforzamiento de la integración social de forma significativa mediante el desempeño de varias funciones vitales, tanto para los niños como para los adultos, en la creación de la inclusión social para sociedades diversas (Friendly, 2007). Todo ello implica la necesidad de tomar en consideración el punto de vista de las familias. En principio, sobre lo que es un resultado deseable, y, en segundo lugar, de sus motivos para participar o para no hacerlo. Se trata, en definitiva, de la subjetivización del proceso, entendiéndose como una reculturación de resultados. En esta línea, la investigación pan-europea apunta fuertemente a la importancia de la contextualización de los resultados de la intervención y la investigación sobre la misma (Mooney et. al., 2003), enfatizando especialmente la importancia de la información que las circunscribe. En este cometido, pues, los estudios de caso desde la investigación comparativa, en su búsqueda tanto de la información desde el nivel supranacional como nacional o local, pueden ser mejores en su capacidad de proporcionar directrices políticas que los resultados micro-descontextualizados establecidos desde el campo del desarrollo infantil. La presencia creciente de las redes de políticas y el traspaso de los límites geográficos en un esfuerzo por globalizar las instituciones y políticas educativas ha traído convergencias en el discurso sobre el tema. Sin embargo, en el interior de los contextos locales, se advierten formas híbridas y divergentes con relación a los paquetes de aplicación de las políticas consensuadas en el nivel discursivo (Yang Rui, 2010: 309). Una comprensión internacional más amplia de las condiciones bajo las que los niños más pequeños se desarrollan y actúan podría ayudar a superar entendimientos convencionales de las capacidades y competencias de los niños. Sin embargo, hoy en día, el reconocimiento y el respeto reales por la diversidad requieren su correspondiente política pública, empezando por una red de seguridad bien tejida de programas de atención, empleo, formación y educación, sanidad, economía y sociales. Todos ellos importantes y, entre ellos, la atención y educación para la primera infancia es un vínculo clave o una conexión central en la mencionada red de seguridad.



Por todo ello, desde una perspectiva amplia y holística, se considera que el modo en que la política, los servicios, las familias y las comunidades pueden apoyar el desarrollo temprano y el aprendizaje de los niños, es determinante establecer opciones políticas a modo de observaciones para los responsables en la toma de decisiones. Así, gobiernos y principales grupos de interés deberán tener en cuenta estos aspectos en aras del éxito de las políticas en este campo, intentando promover la equidad de la EAPI. El derecho internacional, como es el caso de la Convención, se constituye como una base que regula las relaciones internacionales entre Estados, pero su materialización depende de las condiciones de cada sociedad y de los factores estructurales que en ellas se proyecten. Ello pone de manifiesto otra problemática que en relación con el origen del Derecho, en tanto el cuestionamiento sobre cómo la legalidad hace eco de la legitimidad que fluye en lo social, no sólo como una problemática nacional, sino que también interpela a la misma concepción de la CDN en la escala global. Esta reflexión plantea la necesidad de considerar aspectos globales en relación a la infancia que refieren incluso a considerar cuestiones estructurales a la hora de plantear propuestas, pues no es casual que la propuesta actual de política integral de EAPI se plasme de la forma en que lo hace. En cualquier caso, la superación de esos obstáculos estructurales no se alcanza siguiendo las leyes del mercado, sino con el cambio y la generación de nuevas lógicas basadas en el respeto a la diversidad y el ejercicio de una educación y atención en la primera infancia, basando esta en los derechos humanos y prestando atención individualmente todas a las necesidades y derechos. Todo ello, descansa en la base de que las políticas para la primera infancia deben estar relacionadas con las circunstancias políticas, económicas y las reformas sociales (ancladas en su contexto social) y que, cuando implican a padres, familias y comunidades, son más susceptibles de conducir a un cambio social más amplio (Moreno y Van Dongen, 2007). De este modo, no es posible comprender el desarrollo de una política integral de la infancia, y en este caso, de la primera infancia, en consideración con la totalidad de los principios de la CDN, sin contar con un rol más preponderante del ejercicio y la participación democráticos. Esto, para proyectar en términos estratégicos el interés superior del niño y un resorte a una real distribución del poder y por ende hacer a cada sujeto actor y agente de derechos como los de la primera infancia. De igual forma, es posible discernir la emergencia de una perspectiva de la dimensión social por encima de la agenda de protección en cuanto a que los niños, como sector especialmente vulnerable de la población, se enfrentan a problemas específicos que son principalmente el resultado de la ausencia de políticas sociales más amplias (Ruxton, 2011). Lo anterior, no solo es una reflexión en torno a la sociedad y el Estado en materias sobre la infancia, sino que es un ejercicio de necesaria realización como profesionales. Como tales, debemos reconocer las contradicciones y limitaciones que la visión del derecho establece en materia de primera infancia, como ejecutores de dicha política y del desarrollo de políticas públicas y de la concepción subyacente de protección de los Estados, con relación a las diversas visiones sobre la infancia. Como plantean Ancheta Arrabal y Lázaro Lorente (2013: 115), “lo heterogéneo «juega en contra» de la fortaleza de la EAPI”, ya que, “la diferenciación sigue existiendo por la calidad desigual de dichas propuestas, porque los recursos asignados siguen siendo diferenciados, y, además, no logran superar su inicial función preventiva o paliativa”.

Finalmente, los países deberían avanzar hacia la adopción de políticas de Estado en EAPI, de manera que perduren a lo largo de diferentes gobiernos y fomenten soluciones duraderas, que ayuden a desarrollar una visión a medio plazo de este tema, impacten en la cultura de la sociedad y construyan una institucionalidad firme de los derechos sociales y educativos de la infancia. La Educación y la Atención de la Primera Infancia constituye una necesidad fundamental para cualquier sociedad a través de la que se construyen y reconstruyen las culturas, se perpetúan las tradiciones y se posibilitan la innovación y la transformación (Urban, 2009). Por esta razón, entre otras, los servicios de EAPI deben de ser repensados desde la perspectiva de los derechos infantiles (Brougère y Vandenbroeck, 2007: 9-22). El enfoque de los derechos de los niños suscita retos actuales a las ideologías económicas futuristas, fundamentalmente, el reto de la equidad. Sobre todo, si se reconoce que “desde una perspectiva democrática y comprometida con los derechos de los más pequeños, la calidad y la equidad resultan dos conceptos y dos procesos inseparables” (Ancheta Arrabal y Lázaro Lorente (2013: 107). Esto, en la medida que se centran y concentran los esfuerzos en las vivencias de la primera infancia y el valor en el presente de ésta en sí misma y de aquellas por sí mismas, exigiendo su participación activa. Asimismo, la consideración del bienestar infantil y de los derechos de los niños, ha de informar la planificación y desarrollo de los servicios de EAPI, en aras de garantizar una provisión eficaz, eficiente y equitativa. Como se desprende de este discurso normativo, los niños más pequeños son ciudadanos de derecho propio que debemos de respetar y, al mismo tiempo, son especialmente vulnerables y se ven afectados por la inequidad y la injusticia social por lo que la garantía de sus derechos ha de ser una responsabilidad pública compartida. Al día de hoy, la realidad es positiva en el sentido de que la preocupación y la conciencia pública en la provisión de los servicios de EAPI comienza a concebirse como un bien público, a falta de discusión en este sentido y a favor de un necesario cambio de tratamiento y percepción de la EAPI como un derecho fundamental de todos los niños. Así cabe enfatizar que, ante todo, no es una cuestión de derechos infantiles, sino de derechos humanos de los niños para marcar la diferencia (Ruxton, 2005: 147) y no sólo como futuros seres humanos. Los niños son humanos de pleno derecho en el presente actual.



## 4. Conclusiones.

Si se consideran las tres dimensiones (Cecchini et. al. 2012: 37-41) que permiten captar la estructura de la vulnerabilidad al empobrecimiento, es decir, el mercado laboral, los aspectos demográficos y de estructura familiar y las capacidades humanas, vemos en la región analizada la ausencia de consensos respecto de cómo abordar dicha vulnerabilidad. Entre las políticas recomendadas por la CEPAL en 2010, los autores refieren al establecimiento para la región de parámetros de inclusión para la toma de medidas de “protección social no contributiva”. De tal modo, se solicita identificar, entre otras cosas, una línea de pobreza para los menores de cinco años, a fin de destinar específicamente asignaciones estatales presupuestarias destinadas a atender a dicho sector de la población “desde un prisma ciudadano e inclusivo” (Cecchini et. al. 2012: 37-41). Lo señalado por los autores recuerda el sexto de los objetivos de la OG7, referido a insistir “en la vulnerabilidad de los niños pequeños a la pobreza, la discriminación, el desmembramiento familiar y múltiples factores adversos de otro tipo que violan sus derechos y socavan su bienestar”. Objetivo que, en virtud de lo observado, aún resta por verse cumplido. Como plantean Baudelot y Leclercq (2008), la escuela genera tantas igualdades como desigualdades. La EAPI no escapa a estas generales del contexto. No discutir la desigualdad entre el “pelotón de avanzada” que suele aparecer emparentado con la élite mestiza de estos países y la de los grupos potencialmente vulnerables, entre ellos, los niños pertenecientes a los pueblos indígenas y a poblaciones rurales, volverá indefectiblemente mayor la brecha entre una minoría de privilegiados y el resto de la población. Debe recordarse que los objetivos educativos para la región, aun cuando han sido precisados en diversos documentos, no esconden una todavía existente “falta de sistematización, registro, control y evaluación de información y de datos comparables relativos a la situación educativa de los menores”, sobre todo, “los pertenecientes a grupos vulnerables (de sectores sociales más pobres, zonas rurales, poblaciones indígenas o niños invisibles que carecen de identificación)” (Ancheta Arrabal y Lázaro Lorente, 2013: 111).

Desde la perspectiva de la educación comparada, los diferentes abordajes permiten vislumbrar una tensión entre la “centralidad del estado-perspectiva racional” y las demandas de los sectores emparentados con la vulnerabilidad social – “perspectiva del conflicto” (Yang Rui, 2010). Es por ello que los aportes de la Educación Comparada pueden permitir ahondar en aquellos aspectos que suelen ser pasados por alto al interior, no sólo de los sistemas educativos, sino de los estados en general. Y más aún cuando la mirada sobre aspectos nodales de la educación y de la protección de la primera infancia se ven resueltos desde la ideología dominante o desde ciertas tradiciones cristalizadas en un conjunto de normas que determinan la identidad social y política de los sujetos. No sólo se constatan divergencias que motivan nuestra reflexión, sino que, además, podemos constatar parámetros realmente disímiles para la medición de la cobertura de los derechos de la primera infancia y, más aún, de los niños pertenecientes a colectivos vulnerables. Basta señalar, como lo marcan, Ancheta Arrabal y Lázaro Lorente (2013: 116) que sólo en México, a partir de programas de atención grupal, se aborda específicamente la educación de niños indígenas y de poblaciones rurales. Lo señalado por los autores devela una “invisibilidad” de los colectivos vulnerables detrás de programas de acción generalistas y desenfocados de la atención concreta de dichos grupos. O bien, la presencia de en Ecuador programas como el ORI, “Operación Rescate Infancia”; que no explicitan la vulnerabilidad del colectivo infantil, sino que más bien lo dejan implícito.

La educación y atención infantil pueden ser un instrumento al servicio de la protección de la infancia y de la prevención de riesgos, pero, sobre todo, por el valor propio de la primera infancia en sí misma, se deben garantizar sus derechos para otorgarles la prioridad que merecen. Debates pendientes como el anterior, especialmente en tiempos de crisis e incertidumbre, asientan la base de la existencia de nuevos y buenos motivos para continuar cultivando este análisis en la garantía del pleno derecho a la educación de toda la infancia.



---

<sup>1</sup> La observación, junto con el resto de comentarios son producto de la experiencia del Comité al examinar los informes de los Estados y que recogen el valioso aporte que ofrecen la Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y la Declaración “Un mundo Apropiado para los niños” de la Sesión Especial de las Naciones Unidas a favor de la Infancia (2002).

<sup>2</sup> Definida en la misma como “el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad” que incluye a todos los niños pequeños hasta el periodo de transición que culmina con su escolarización (Naciones Unidas, 2006a).

<sup>3</sup> Concretamente, en materia de legislación, política y estrategias para ampliar el acceso y la aplicación del derecho a la educación en mayor escala; fomentar el análisis, la investigación, el seguimiento y la evaluación del derecho a la atención y educación en la primera infancia; así como a aumentar la eficacia de los programas y aumentar los recursos y la cooperación para tales fines.

<sup>4</sup> En particular los derechos a la salud, a la nutrición adecuada, a la seguridad social, a un nivel adecuado de vida, a un entorno saludable y seguro, a educación y al juego (arts. 24, 27, 28, 29 y 31), así como respetando las responsabilidades de los padres y ofreciendo asistencia y servicios de calidad (arts. 5 y 18) (Naciones Unidas, 2006a).

<sup>5</sup> Según el Comité, dicha educación debe ser participativa y habilitadora para los niños, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de formas que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y sus capacidades en desarrollo, y debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros de atención infantil, en programas de educación en la primera infancia y en otros entornos comunitarios, con los que los niños pequeños puedan identificarse.

<sup>6</sup> En particular programas de atención de la salud, cuidado y educación especialmente diseñados para promover su bienestar.

<sup>7</sup> En referencia a las recomendaciones adoptadas durante el día de debate general de 2002 sobre el tema “El sector privado como proveedor de servicios y su función en la realización de los derechos del niño” (Naciones Unidas, 2002: párrs. 630 a 653), el Comité recomienda que los Estados Partes brinden apoyo a las actividades del sector no gubernamental como instrumento para la aplicación de los programas. Insta también a todos los proveedores de servicios no estatales (proveedores “comerciales” así como “sin ánimo de lucro”) a respetar los principios y disposiciones de la Convención y, en este sentido, recuerda a los Estados Partes su obligación primaria de velar por su aplicación.

<sup>8</sup> Estos son mecanismos internacionales de protección adicionales que completan la CDN, actualmente existen tres relativos a “Venta de niños, prostitución y pornografía infantiles”, “Participación de niños en conflictos armados” y “Procedimiento de comunicaciones” (Comité de los Derechos del Niño, 62ª sesión de trabajo, celebrada del 14 de enero al 1 de febrero de 2013 en Ginebra, Suiza)

<sup>9</sup> Véase TOMASEVSKI (2005) donde se describen los dos regímenes legales paralelos, los instrumentos internacionales de derechos humanos y los instrumentos internacionales sobre el comercio en servicios educativos, y examina los efectos de esta dualidad legal en los países en desarrollo y en países en transición.



## Bibliografía

- Alderson, P. (2008): *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice* (London, Jessica Kingsley, 2nd edition).
- Alen (Ed.). *The UN children's rights convention: Theory meets practice* (Amberes, Intersentia.) pp.243–265.
- Ancheta Arrabal, A. y Lázaro Lorente, L. M. (2013): El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina, *Revista Educación XXI*, UNED, 16 (1), pp. 105-122.
- Ancheta Arrabal, A. (2008): Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho. Avances y desafíos Globales, *Revista Iberoamericana de Educación Versión Digital*, vol. 47, no. 5, 1-15. Available online at: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2661Ancheta.pdf> [consultado en noviembre 2013].
- (2011): *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia* (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- (2012a): El Derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en la Europa Actual, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nº 2, pp. 129-148.
- (2012b): *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado entre los sistemas de Suecia, Reino Unido y España* (Valencia, Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación).
- (2013a): Avances y desafíos de la Comparación Internacional de la Educación y Atención de la Primera Infancia, *Revista Española de Educación Comparada*, Monográfico: La Educación Infantil en perspectiva europea, nº 21 (1), pp. 145- 176.
- (2013b): El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo. *Perfiles Educativos*, vol. 35, nº. 140, pp. 134-148.
- Banks, R. (2003): *Terminology in the Early Childhood Field* (Illinois, University of Illinois). Pp. 1-8. Available at: <http://www.firstfivecc.org/pdfs/grants/TERMINOLOGY.pdf> [consultado en noviembre 2013].
- Baudelot, Ch. y Leclercq F. (dirs.) (2008) *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Beloff, M. (2004): Protección integral de derechos del niño Vs. Derechos en situación irregular. *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2467/7.pdf> [Consultado en enero 2014].
- (2005): Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños. Presentación en el *IV Séminaire "Perspectives régionales: intégration économique et une protection sans discrimination des droits sociaux et économiques dans les Amériques"*, organizado por el Centre d' Études sur le Droit International et la Mondialisation, Montreal, Université de Quebec, 25/11/2005, bajo el título "Les droits sociaux et économiques des enfants: les paradoxes de la souveraineté".
- (2008): Derechos económicos, sociales y culturales de los niños: las paradojas de la ciudadanía, *Revista Jurídica de Buenos Aires*, Facultad de Derecho/UBA, 2008, págs. 69-88..
- Bernard Van Leer Foundation (2008): *Early childhood education: questions of quality*. Early Childhood Matters, 110 (The Hague, Bernard van Leer Foundation).
- (2009): *An introduction to General Comment 7: A framework for young children's rights. Realising the rights of young children: progress and challenges* (The Hague: Bernard van Leer Foundation).
- Bocchio, Ma. C. Y Miranda, E. (2012). Programas y proyectos de atención a las desigualdades sociales y educativas. De las políticas focalizadas a las políticas universales. ¿Mutación o parche?". En González Faraco, Juan Carlos (coord.) (2012) *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial*. Actas del XIII Congreso Nacional de Educación Comparada. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Brooks-Gunn, J. (2003): Do you believe in magic: What we can expect from Early Childhood Intervention Programs, *Social Policy Report*, vol. 17, nº 1, pp. 3-14.
- BROUGÈRE, G. Y Vandembroeck, M. (2007): *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. (Bruxelles, Peter Lang).



- Cecchini, S. et. al. (2012): Vulnerabilidad de la estructura social en América Latina: medición y políticas públicas, Realidad, Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, Vol. 3 Núm. 2 mayo-agosto 2012, pp. 32-45
- Cillero M. (2001): Los Derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva, *Justicia y Derechos del Niño*, nº 3, (Buenos Aires, UNICEF) pp. 49-63.
- Cohen, B. (2005): Improving services for young children: rethinking the role of EU. En Daycare Trust: "Learning with countries: International Models of early education and care. Leading the Vision", *Policy Papers*, Nº. 4, pp. 46-48.
- Cook, C.p. (2004): Cross-Cultural Perspectives on the Child Image. En A., Weyts, *Ghent on Children's Rights* No. 8, Noviembre-Diciembre 2004, pp. 35-47.
- Cunningham, H.: Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. *El derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. Volumen 2. Santafé de Bogotá. UNICEF, 1999. Pp. 251-266.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990): *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.
- Education International (2010): *Early Childhood Education: a global scenario* (Brussels, Education International).
- Freeman, M. (2000): The Future of Children's Rights, *Children and Society*, vol. 4, nº 4, pp. 277-293.
- Friendly, M. (2007): How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies, *Early Childhood Matters*, no. 108, pp. 11-15.
- Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de Abril de 2000 Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, disponible en español en: [http://www.comisionunesco.cl/pdf/educacion/informe\\_de\\_Foro\\_Mundial\\_de\\_Dakar\\_2000.pdf](http://www.comisionunesco.cl/pdf/educacion/informe_de_Foro_Mundial_de_Dakar_2000.pdf) [consultado en noviembre 2013]
- FRA [Fundamental Rights Association] (2009): *Developing indicators for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union*. FRA. Available online at: [http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/RightsOfChild\\_summary-report\\_en.pdf](http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/RightsOfChild_summary-report_en.pdf) [consultado en noviembre 2012]
- Gudbrandsson, B. (2005): *Rights of Children at Risk and in Care* (Strasbourg: Council of Europe, Social Policy Department, Directorate General III- Social Cohesion).
- Heckman, J. J. (2000): Policies to foster human capital, *Research in Economics*, vol. 54, nº 1, pp. 3-56.
- Hendrick, H. (1997): Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to present. En A., James y A., Prout, A. (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood* (London, Falmer Press), pp. 34-62.
- Kamel, H. (2005): *Early childhood care and education in emergency situations*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006 (Paris, UNESCO).
- Lansdown, G. (2008): *Promoting the Rights of Children with Dissabilities: A guide to using the Convention on the Rights of Persons with Dissabilities with the Convention on the Rights of the Child* (London, Save the Children).
- Montgomery, H., Burr, R. Y Woodhead, M. (2003): *Changing Childhoods: Local and Global* (Chichester. Wiley/Open University).
- Moreno, T. y van DONGEN, J. (eds.) (2007): Promoting social inclusion and respect for diversity in young children's environments, *Early Childhood Matters*, no. 108, junio 2007, pp. 5-7.
- Mooney, A., Cameron, C. Candappa, M., Mcquail, S., Moss, P. y Petrie, P. (2003): *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality* (London. Institute of Education from the University of London, Thomas Coram Research Unit).
- Muñoz, V. (2013): *Derechos desde el principio. Atención y Educación en la Primera Infancia*. Global Campaign For Education. Available online at: <http://www.campaignforeducation.org> [consultado en noviembre 2013]
- Myers, M. (1995): The Convention on the Rights of the Child: Moving Promises to Action, *The Consultative Group on Early Childhood Care and Development*. Coordinator's Notebook Nº. 17.



- Naciones Unidas [NU] (1989): *Convención de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. Available online at: [www.un.org/es/documentos](http://www.un.org/es/documentos) [consulted in Nov 2013].
- (2001): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°1. Propósitos de la educación*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN1](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN1) [consultado en enero 2014].
- (2002): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°2. El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN2](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN2). [consultado en enero 2014].
- (2003): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°5. Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN5](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN5) [consultado en enero 2014].
- (2005): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°6. Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN6](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN6) [consulted in Jan 2014].
- (2006a): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN7](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN7) [consulted in Jan 2014].
- (2006b): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°8. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN8](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN8)[consulted in Jan 2014].
- (2006c): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°9. Los derechos de los niños con discapacidad*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN9](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN9) [consulted in Jan 2014].
- (2007): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 10. Los derechos del niño en la justicia de menores*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN10](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN10) [consulted in Jan 2014].
- (2009a): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN11](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN11) [consultado en enero 2014].
- (2009b): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°12. El derecho del niño a ser escuchado*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN12](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN12) [consultado en enero 2014].
- (2011): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°13. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN13](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN13) [consultado en enero 2014].
- (2013a): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°14. Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN14](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN14) [consultado en enero 2014].
- (2013b): *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N°16. Sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño*. NU. Available online at: [http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRC/00\\_6\\_obs\\_grales\\_CRC.html#GEN16](http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN16) [consultado en enero 2014].
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR] (2011): *Committee on the Rights of the Child - General Comments*. Available online at: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm> [consulted in Nov 2013].



Naciones Unidas (1989): *Convention on the Rights of the Child (Convención sobre los Derechos del Niño)*. Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2, Nueva York, Naciones Unidas. Available online at: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> [consultado en octubre 2012].

Nadeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M.j. y Elder, L.k. (2011): *Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*. (Washington, DC, World Bank).

OECD (2011): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care* (Paris, OECD).

Penn, H. (2009): *ECEC. Key lessons from research for policy makers* (European Commission, Directorate-General for Education and Culture).

Penn, H. (2008): *Early Childhood Education and Care in Southern Africa* (CfBT Education Trust Reading, Reino Unido).

Ramírez, F.; Meyer, J. y Wotipka, C. (2009) Globalización, ciudadanía y educación: auge y expansión de los marcos de referencia cosmopolitas, multiculturales y de empoderamiento individual, *Revista Peruana de investigación educativa*, vol. 1, no. 1, pp. 163-180

Rui, Y. (2010). Comparación de políticas. En Bray, M., Bob, A. & Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Ruxton, S. (2005): *What about us? Children's Rights in the European Union. Next Steps*. EURONET. Available online at: <http://www.euronet.org> [consultado en septiembre 2013]

Ruxton, S. (2011): *Child Well Being and Quality of Childcare* (Brussels, European Commission).

Sen, A. (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona. Ed. Planeta.

Sosinky, L., Lord, H. y Zigler, E. (2007): For-profit/non-profit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28 nº 5, pp. 390-410.

Tomasevski, K. (2005): Globalizing what: Education as a human right or as a traded service, *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, No. 1, invierno 2005, pp. 1-78

— (2006): *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme* (Nijmegen, Wolf Legal Publishers).

Torres, R. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid. Fe y Alegría.

— (2006): Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela. En L. M., NAYA, L. M. y P. DÁVILA (Coord.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia: Erein. Pp. 44-59.

UNESCO (2006), EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia), (Oxford y París, Oxford University Press).

— (2007): Buena gobernabilidad en materia de Atención y Educación de la Primera Infancia: Lecciones derivadas del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, en *Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*, N° 40 / Septiembre – Octubre 2007, Available online at: <http://www.oei.es/pdfs/notaunesco40.pdf> [consultado en septiembre 2013].

— (2008): EFA Global Monitoring Report 2009: *Overcoming inequality – Why governance matters* (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad – Por qué es importante la gobernanza), (Oxford y París, Oxford University Press).

— (2010a): *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010* (Paris). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> [consultado en septiembre 2013]

— (2010b): *Moscow framework for action and cooperation: Harnessing the wealth of nations*, World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE), 27–29 Sep. 2010 (Moscow). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882e.pdf> [consultado en septiembre 2013]



- (2011a): *The hidden crisis: Armed conflict and education: EFA Global Monitoring Report* (Paris). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf> [consultado en septiembre 2013]
- UNESCO Institute for Statistics (UNESCO–UIS) (2011b): Data centre, Pre-defined tables (Montreal). Available at: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx> [consultado en diciembre 2013]
- Urban, M. (2009): *Early Childhood Education in Europe. Achievements, Challenges and Possibilities*. (Brussels, Education International).
- VANDENBROECK, M., y Bouverne-De Bie, M. (2006): Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood* vol. 13, nº 1, pp. 127–143.
- Verhellen, E. (1992): Changes in Images of the Child. En M., Freeman y PH., Veekman (eds.): *The ideologies of Children's Rights* (Dordrecht. Martinus Nijhoff Publishers) pp. 79-94.
- Verhellen, E. (2000): *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes* (Leuven, Garant. 3<sup>rd</sup> ed).
- Vila, J. (1992): Taller sobre “La problemática de la infancia, hoy”, organizado en Barcelona por la Fundación Intermón (9/7/92).
- Woodhead, M. (1997): Psychology and the cultural construction of children's needs. En A., James y A., Prout, A. (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*, Op. Cit. pp. 60-77.
- Woodhead, M. (2004): A right to Development: Psychological Perspectives on the UNCRC”. En A., WEYTS: *Ghent on Children's Rights* No. 8, Noviembre-Diciembre 2004, pp. 61-78.
- Zamorano Rojas, C. (2012): Estado chileno y Convención de los Derechos del Niño: ¿un diálogo posible? Algunas reflexiones sobre el estado, la convención y la infancia en Chile. <http://trabajosocial.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2012/11/Claudia-Zamorano-Estado-Chileno-y-CIDN-%C2%BFun-di%C3%A1logo-posible.pdf>

## Datos de los autores

### Ana Ancheta Arrabal

Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (UV). Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Alicante y Licenciada en Pedagogía por la UV, resultando primer premio en su promoción académica y segundo nacional. Tras desarrollar una beca FPI en dicho departamento se doctora con Mención Europea en Educación y Atención de la Primera Infancia en 2010, obteniendo el Premio Extraordinario de Doctorado de su Facultad en la UV y el Premio Pedro Roselló a la mejor tesis doctoral de la Sociedad Española de Educación Comparada en 2012. / E-mail: Ana.Ancheta@uv.es

### Gustavo Gareiz

Profesor e investigador de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero (UNTREF) y de La Matanza (UNLAM), en Buenos Aires, Argentina. Tesista de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de la UNTREF. Es, además, profesor titular de Literatura Infantil y Juvenil de la UNLAM. Participa de publicaciones referidas a la perspectiva comparada de la Educación a nivel nacional, regional y global. Sobre todo, en lo referido a la problemática de la inclusión y de la diversidad en el ámbito educativo. Una de las investigaciones en las que participa se publica bajo el título La lectura y la escritura en el Ingreso a la Universidad. / E-mail: ggareiz@gmail.com

**Fecha de recepción:** 31/04/2014

**Fecha de aceptación:** 30/06/2014

