

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN EL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE DISCOURSE OF THE CHILDHOOD EARLY EDUCATION AND CARE POLICY

Ana Ancheta Arrabal

ABSTRACT

An increasing number of investigations are highlighting the vital importance of the early years of life for subsequent educational development and social integration, as well as in relation to the recognition of the rights of children and the economic performance for the individual and for society to invest in these years. There is no doubt that are aspects many that need to be addressed concerning this issue, but what is presented here lies in the proposal to open up new questions in the comprehensive policy aimed at early childhood education with a view to contribute to the fulfillment of children's rights; most especially the right to early childhood education and care, which are provided for in existing national and international regulations.

Key words: *Children Rights, Policies, Early Childhood Education and Care*

RESUMEN

Investigaciones cada vez más numerosas al respecto están poniendo de manifiesto la importancia vital de los primeros años de vida para el desarrollo educativo posterior y la integración social, así como en relación con el reconocimiento de los derechos de los niños y el rendimiento económico que supone para el individuo y para la sociedad invertir en estos años. Sin duda son muchos los aspectos que han de ser abordados, pero lo que aquí se presenta radica en la propuesta de abrir nuevos interrogantes en la política integral dirigida a la primera infancia con una mirada educativa, para contribuir en el cumplimiento de los derechos del niño, muy especialmente el derecho a la educación y atención de la primera, estipulados en las normativas nacionales e internacionales vigentes.

Palabras clave: *Derechos de los niños, Políticas, Educación y Atención de la Primera Infancia.*

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2014.

Fecha de aceptación: 9 de abril de 2014.

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 de las políticas supranacionales (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 (Kamel, 2005). En 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 en 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, p.xiv). 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). Estos nuevos discursos enfatizan la eficiencia y la equidad, modificando las concepciones tradicionales sobre infancia y familia, así como cuestiones globales sobre pobreza, empleo, demografía, migración y mercantilización —concretamente en este caso, en relación a la demografía, empleo, educación y cuidado infantil. Dicho enfoque tiene implicaciones para los niños y sus derechos, caracterizados por su complejidad y la necesidad de abarcar diversas áreas políticas, en la medida que sitúa con fuerte énfasis las necesidades de la economía por encima de las de los ciudadanos (Ruxton, 2005, p.19).

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, 2012). 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 de éste y otros derechos de la primera infancia, a diferencia de otras etapas educativas. Todo ello ha incidido en un desarrollo desigual de los servicios y dotación de redes públicas, cuya 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, p.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, en consonancia con una tendencia economicista más amplia para fomentar el crecimiento económico y el mercado laboral. Este limitado enfoque es interpretado como un paso en retroceso, en la medida que está expresado discursivamente en términos puramente cuantitativos y efectivamente en medidas restrictivas y poco igualitarias, ignorando las necesidades de muchos niños y familias y el potencial social, cultural y educativo de estos servicios.

En el trabajo que sigue a continuación, se abordarán las principales cuestiones que entraña la comprensión supranacional del enfoque de los derechos de la infancia en las políticas de educación y atención de la primera infancia, en la medida que se centran y concentran los esfuerzos en las vivencias de la primera infancia y el valor en el presente, exigiendo su participación activa, para afrontar los retos que dichas ideologías economicistas imponen.

1. EL DISCURSO GLOBAL DE LOS DERECHOS DE LA PRIMERA INFANCIA.

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 la primera infancia se derivan de las tradiciones europea y norteamericana, centradas en los derechos y el desarrollo de los niños (Penn, 2008, pp. 19 y 35). Sin embargo 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 que 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 de los niños, 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 (OG7¹ 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”²). 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 en materia de legislación, política y estrategias; 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.

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

¹ 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).

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

con los derechos en la primera infancia, abandonando creencias tradicionales que consideran la primera infancia principalmente un período de socialización de un ser humano inmaduro, recordando 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. Con todo ello, la interpretación del Comité sobrepasa 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, p.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. Estas necesidades 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, 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 en su Observación general Número 5 sobre las medidas generales de aplicación de la Convención (Naciones Unidas, 2003b) y 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 Convención³.

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 infancia⁴ 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

³ 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).

⁴ 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.

padres, por el que 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 efectivos⁵, y a recibir una educación en el sentido más amplio, reconociendo la función primordial de los padres, la familia ampliada y la comunidad, así como la contribución de los programas organizados de EAPI ofrecidos por el Estado, la comunidad o las instituciones de la sociedad civil⁶. 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, estableciendo que los profesionales que trabajan con los niños pequeños — en los sectores público y privado⁷ — 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.

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; análisis que, a su vez, precisa la definición de una educación de calidad para todos los niños equitativamente accesible, asequible, aceptable y adaptable (Tomashevski, 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

⁵ En particular programas de atención de la salud, cuidado y educación especialmente diseñados para promover su bienestar.

⁶ Ello incluye 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.

⁷ 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.

este motivo, el Comité, dando cuenta de que, en general, muchos 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, 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. 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 señaló 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. Si bien, 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 concienciación 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, y de modo más específico a la primera 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, pp. 20 y 25). Para ello, resulta crucial comprender el alcance común en el discurso de los derechos de la Primera Infancia y tratar de establecer los aspectos generales que permiten una concepción global de sus representaciones como persigue el siguiente apartado.

2. DE LA MATERIALIZACIÓN DE LOS DERECHOS PARA LA PRIMERA INFANCIA.

Como se ha podido comprobar hasta el momento, el que nos ocupa no es sólo un tema importante, pero también complejo desde su definición por dos motivos principales: el concepto de primera infancia en sí mismo; así como la propia definición y pedagogización de la misma y de sus derechos. 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”, si no que, de hecho, desde la perspectiva histórica, la consideración de los niños como categoría social diferente, es una creación muy reciente. Paralelamente, la comprensión de la construcción social del niño deriva, principalmente, de investigaciones históricas occidentales y, aunque difiriendo en sus posicionamientos, constatan que se han dado diferentes enfoques significativos de las concepciones de infancia y primera infancia; al igual que también puede deducirse de la investigación el hecho de que existen diversas maneras de comportamiento hacia la infancia en diferentes culturas en el mismo momento, es decir, el estudio etnográfico pone en evidencia que las imágenes del niño pueden cambiar no sólo a través del tiempo, sino de una cultura a otra. Dado que la primera infancia se ha entendido, institucionalizado y reglamentado de muy diversas maneras, según las sociedades y las épocas, parece sensato admitir que insistir en el uso de una definición estandarizada puede no ser un esfuerzo constructivo; si bien, 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, al interpretar los derechos de los niños en el contexto global. Por todo ello, resulta necesario reposicionar a la infancia en el desarrollo infantil, pero no a través de la propia infancia, si no de examinar de cerca el concepto y el estatus del adulto que los niños están destinados a ser (Brooks-Gunn, 2003). En cualquier caso, dicha consideración no pretende desvalorizar la labor de muchas investigaciones en la profundización y mejora del conocimiento de la infancia, en general y de la primera infancia, particularmente, de su desarrollo y de su bienestar; pero sí de afirmar con seguridad que el énfasis desde el discurso subyacente es en el hecho de que las intervenciones durante la infancia y, especialmente, la primera infancia presentan mejores resultados que en etapas posteriores, con el carácter propedéutico que ello imprime a la perspectiva de los derechos. Desde este enfoque, ignorar la importancia de invertir en el bienestar y la competencia de las futuras generaciones significa anular los beneficios que se obtienen de invertir en la educación en esta etapa vital que son mayores que la inversión en programas escolares tanto para los individuos como para las sociedades, por lo que “no podemos posponer la inversión en los niños hasta que se conviertan en adultos ni hasta que lleguen a la escuela — momento en el que será muy tarde para intervenir (Heckman, 2000)”. 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, así como la supervisión y evaluación de iniciativas 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, alentando a los Estados Partes a desarrollar capacidades nacionales y locales como parte de la planificación en materia de investigación sobre la primera infancia. De hecho, ha sido cuestionado cómo mucha de esta investigación, de procedencia estadounidense y que está ampliamente citada o referenciada en la literatura del desarrollo infantil, 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). 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, aunque ello a menudo les excluye en cuestiones que les afectan vitalmente en contra de lo que establece el artículo 12 de la CDN. Es decir, gran parte del conocimiento del desarrollo infantil está basado en ideales sobre el desarrollo normal, la naturaleza infantil y sus necesidades, y ello 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, p.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 sujetos inacabados o un conjunto de potencialidades por desarrollar en un proyecto aún por hacer, desde una perspectiva proteccionista distintiva del bienestar (Verhellen, 1992). Así, allí donde los niños han sido referenciados en el nivel supranacional, se perciben desde una estrecha mira como mero objeto más que como sujeto de derechos humanos — como ha sido el caso europeo comunitario (Cohen, 2003)—, enfoque cuyos valores subyacentes son, consecuentemente, bastante restringidos y extralimitan, por ende, derechos de la primera infancia (Ancheta Arrabal, 2012a).

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). Por ello, a pesar de que las políticas y los compromisos internacionales sobre la EAPI se encuentran en casi todas las agendas políticas, no hay una concepción universal consensuada que los representantes políticos de los gobiernos hayan aceptado como válida pues, dentro de la política

institucional, las diferentes etiquetas se han convertido en un tema de debate. Igualmente, las organizaciones internacionales tampoco tienen una expresión común sobre la que exista consenso para evitar los debates sobre qué nombre usar cada vez que se elabora un documento interinstitucional, si bien cada una de ellas ha puesto el énfasis en la expresión que mejor se adapta a su política. Para las organizaciones, la selección de un término sobre otro está estrechamente vinculada al mandato institucional que se espera ejecutar y por ello este tipo de discrepancias — no su comprensión de la psicología o el desarrollo del niño — es difícil de reconciliar. En el nivel de cada país, los ministerios de educación pueden privilegiar unas acepciones sobre otras en la base de que es más fácil justificar iniciativas e inversiones en educación que en el cuidado de niños de corta edad, de distinguirlas para asignar diversas responsabilidades a las diferentes áreas de intervención o de acompañar las estrategias de movilización de la comunidad con el objeto de solicitar contribuciones de esta última en tanto que, en términos de financiación, el gobierno otorga prioridad a otras. Desde el momento que un Estado o entidad supranacional 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 de ser contextualizados en los objetivos de cada cultura para el desarrollo humano (Cook, 2004, p.41). Así, si bien es cierto que 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. Por todo ello, aunque la CDN, como texto jurídicamente vinculante que constituye el tratado de derechos humanos con mayor número de ratificaciones en el mundo, ha contribuido a configurar políticas y disposiciones en materia de educación de la primera infancia, 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. 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, resultan factores críticos para la perpetuación de estos vacíos, junto a la débil o ausente exigencia a los gobiernos para cumplir con sus responsabilidades. 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, lo que 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 y 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, se ha comprobado en términos mundiales 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 en el sentido 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), — obviando que es el adulto quien,

en la gran mayoría de los casos, conculca los derechos del menor y, no contemplando mecanismos de autoayuda infantil cada vez más frecuentes — y que tienden a contemplar al niño aislado 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. En segundo lugar, varias estructuras que trabajan en pro de garantizar los derechos de los niños constituyen vías separadas y diferentes, una de las cuales se ocupa únicamente de la educación primaria como Objetivo de Desarrollo Global (ODG) y otra con una estrategia de educación en una meta más amplia como la Educación Para Todos (EPT), pero que no incluyen el derecho a la educación tal y como 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 y abogan por la adaptación de la educación a los niños con necesidades⁸. 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 (Tomasěvski, 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”, el cuál 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 en 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 y 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 y a otros derechos humanos de los que su negación impide disfrutar de todos los derechos humanos (Tomasěvski, 2006, p.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, y 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, p.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, dado que es obligatoria, pero el hecho de evitar cualquier mención a su obligatoriedad la ha introducido en un esquema de oferta-demanda.

⁸ 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.

Como ya se ha advertido con anterioridad, es de vital importancia situar los derechos de la infancia en su contexto cultural y socioeconómico, evitando aplicar con carácter universal patrones occidentales. Pero, no siempre es fácil trazar la línea de separación entre lo que constituye el derecho de un niño/a en el contexto del derecho consuetudinario y los roles establecidos en su comunidad. En relación con la primera infancia, tal propósito no ha resultado fácil de lograr por diversas razones como (Myers, 1995): el énfasis de algunas de las disposiciones de la CDN en las necesidades básicas sobre otros aspectos fundamentales del desarrollo integral, repercutiendo en el hecho de contemplar una definición estrictamente escolar de la educación en el artículo 28, o, adicionalmente, que la Cumbre Mundial por la Infancia de 1990 interpretara y priorizara ciertas partes de la CDN, conllevando que los Planes Nacionales de Acción se formularan, básicamente, con respecto a las metas dispuestas por la Cumbre más que hacia la Convención misma. Con todo ello, las actividades de seguimiento de la CDN han sido débiles en relación con el cuidado y desarrollo infantil tempranos, en la medida en que han enfatizado indicadores cuantitativos para planificar y evaluar la Convención, basándose en medidas de consenso que pueden ser comparadas internacionalmente, pero que no han permitido determinar el estado de la primera infancia en sus diversas dimensiones mediante el desarrollo de indicadores cualitativos para determinar la naturaleza y la incidencia de los obstáculos específicos que producen y promueven la exclusión, discriminación y negación de los derechos humanos en esta etapa del ciclo vital. De igual manera, para afrontar un tratamiento sistemático de la situación de los más pequeños se considera fundamental el desarrollo y la profundización del análisis de las relaciones entre las variables de las familias y la EAPI, con el fin de identificar y documentar los factores que están afectando a la inclusión o exclusión de los programas; sin embargo, en general, hay una carencia de estudios que exploren las relaciones entre este tipo de indicadores, en la medida que revelan el porcentaje de niñas y niños no matriculados pero nada nos dicen sobre quiénes son y de dónde provienen, ni por qué no participan en los mismos. La construcción y uso de indicadores sobre la EAPI continúa siendo un tema abierto a la discusión entre los especialistas, ya que su definición sobrepasa los aspectos biológicos alcanzando aspectos sociales, políticos y culturales que son, por antonomasia, relativos y discutibles e inseparables de las instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la primera infancia por los que ésta, a su vez, se ve instituida y remodelada (Ancheta Arrabal, 2013b). A este respecto, consciente de las limitaciones de recursos que afectan a muchos Estados Partes que tratan de aplicar las disposiciones globales expuestas a grandes rasgos en la observación general número 7, el Comité recomienda que las instituciones donantes, entre ellas el Banco Mundial, otros organismos de las Naciones Unidas y los donantes bilaterales apoyen, financiera y técnicamente, los programas de desarrollo en la primera infancia y que ello sea uno de los principales objetivos de la asistencia al desarrollo sostenible en países que reciben ayuda internacional. La cooperación internacional efectiva puede también reforzar el fomento de la capacidad en materia de primera infancia, en términos de desarrollo de políticas, elaboración de programas, investigación y capacitación profesional. Por todo ello, el Comité insta a todos los Estados Partes, las organizaciones intergubernamentales, las ONG, el sector universitario, los grupos profesionales y las comunidades de base a continuar promoviendo la creación de instituciones independientes sobre derechos de la infancia y a facilitar diálogos e investigación continuos y de alto nivel en materia de políticas acerca de la importancia crucial de la calidad en la primera infancia, en particular diálogos en los planos internacional, nacional, regional y local. Desde el trabajo realizado hasta el momento por los Estados partes, la recopilación efectiva de datos en una base que posibilite comparaciones factibles entre los países se ha convertido en una cuestión esencial en aras de facilitar la discusión y el intercambio de experiencias y tomando decisiones activas para promover la búsqueda de valores y objetivos compartidos a largo plazo (Bergstrom e Ikonen, 2005). Es sólo de esta forma, abogando por una visión compartida de los derechos de la primera infancia, que la inclusividad en sentido amplio, puede empezar a formar parte de las disposiciones políticas destinadas a la labor de garantizar el

bienestar de toda la población en sus primeros años de vida. Ello no sólo conlleva una tarea técnica de cómo concebir la Primera Infancia, su educación y su atención, sino también una acción política y social para garantizar que sean para todos los niños, velando por el cumplimiento de los principios de equidad y justicia social plasmados en la CDN.

3. LA PROYECCIÓN DEL DISCURSO DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA EN LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.

Debido a múltiples razones (que incluyen el limitado desarrollo normativo, la persistencia de visiones patriarcales y adulto-céntricas, la injerencia de los organismos financieros internacionales en la definición de las políticas educativas, la subordinación de dichas políticas a las necesidades del mercado y la falta de interés de los gobiernos), 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), que 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). Esta 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 de bajos ingresos o desfavorecidas es contraproducente en un sinnúmero de maneras, pero especialmente porque desvía la atención de las condiciones o requisitos sociales que producen y perpetúan las desventajas y la inequidad. De este modo, la falta de reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia, en contraposición a como 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, este tipo de iniciativas del sector privado va en aumento (OECD, 2012, p.250). De hecho, se dan una serie de influencias internacionales que han ido moldeando el desarrollo de los Estados como la integración económica y la globalización mediante los que 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 debido a factores tales como el carácter globalizado de las economías y de las actividades empresariales y las tendencias actuales de descentralización, así como la externalización y la privatización de las funciones del Estado que afectan al disfrute de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2013).

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 lo que 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 tiende a descuidar el aspecto del bienestar inmediato de los padres y los niños o que centra el debate en los resultados evaluables y, como consecuencia, tiende a excluir aquéllos 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 inclusión 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 en las sociedades diversas (Friendly, 2007). Todo ello implica la necesidad de tomar en consideración el punto de vista de las familias sobre lo que es un resultado deseable, y de sus motivos para participar o para no hacerlo, y, 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, los estudios de caso desde la investigación comparativa, en su búsqueda tanto de la información desde el nivel supranacional como nacional o local, podrían ser mejores en su capacidad de proporcionar directrices políticas que los resultados micro-descontextualizados establecidos desde el campo del desarrollo infantil. Es decir, 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. Hoy en día, el reconocimiento y el respeto reales por la diversidad requieren una política pública considerada al respecto, empezando por una red de seguridad bien tejida de programas de asentamiento, empleo, formación y educación, sanidad, economía y sociales, todos ellos importantes y, entre ellos, se considera cada vez más evidente que 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 que considera 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, gobiernos y principales grupos de interés, a tener en cuenta 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 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 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 basada en los derechos humanos, prestando atención a las necesidades y derechos individualmente. Por todo ello, se parte de la conciencia 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 democráticas, que permitan 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. Asimismo, 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, en tanto debemos reconocer las contradicciones y limitaciones que la visión de derecho establece en materia de infancia, en cuanto ejecutores de dicha política y del desarrollo de políticas públicas y de la concepción subyacente de protección de los Estados en relación a las diversas visiones sobre la infancia.

Finalmente, los países deberían avanzar hacia la adopción de políticas de Estado en materia de atención y educación de la primera infancia, 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 Vandembroeck, 2007, p.9-22). El enfoque de los derechos de los niños suscita retos actuales a las ideologías económicas futuristas 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 aquéllas 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. A 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 que este trabajo ha tratado de argumentar 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, p.147) y no sólo como futuros seres humanos, pero como humanos de pleno derecho en el presente actual. Más allá, 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 hoy y en sí misma, se debe garantizar el derecho de los niños pequeños para otorgarle la prioridad que merece. Como teóricos, es preciso continuar discutiendo, problematizando y argumentando alrededor de la primera infancia de tal manera que debates pendientes como el anterior asienten la base de la existencia de nuevos y buenos motivos para continuar cultivando este análisis en la garantía del pleno derecho de la Primera Infancia y de su verdadero empoderamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: Jessica Kingsley. (2nd edition).
- 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, pp.1-15. Available online at: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2661Ancheta.pdf> [consulted in Nov 2013].
- Ancheta Arrabal, A. (2011). *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Ancheta Arrabal, A. (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.
- Ancheta Arrabal, A. (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.
- Ancheta Arrabal, A. (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.
- Ancheta Arrabal, A. (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> [consulted in Nov 2013].
- Bernard Van Leer Foundation (2008). *Early childhood education: questions of quality*. Early Childhood Matters, 110. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- 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.
- 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 Vandenbroeck, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- 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.
- Dávila P. y Naya, L. M. (2007). Educational implications of the convention on the rights of the child and its implementation in Europe. En A. Alen (Ed.). *The UN children's rights convention: Theory meets practice*, Amberes: Intersentia., pp. 243–265.
- 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 [consulted in Nov 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 [consulted in Nov 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 Disabilities: A guide to using the Convention on the Rights of Persons with Disabilities 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*, n° 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> [consulted in Nov 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 N° 17*.
- Naciones Unidas [NU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. Available online at: www.un.org/es/documentos [consulted in Nov 2013].
- Naciones Unidas (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 [consulted in Jan 2014].
- Naciones Unidas (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 [consulted in Jan 2014].
- Naciones Unidas (2003a). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 3. El VIH/SIDA y 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#GEN3 [consulted in Jan 2014].
- Naciones Unidas (2003b). *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 [consulted in Jan 2014].
- Naciones Unidas (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 [consulted in Jan 2014].
- Naciones Unidas (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 [consulted in Jan 2014].

[dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN7](http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN7)[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN8[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (2006c). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad*. NU. Available online at: http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN9[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN10[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN11[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (2009b). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 12. El derecho del niño a ser escuchado*. NU. Available online at: http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN12[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN13 [consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN14[consulted in Jan 2014].

Naciones Unidas (2013b). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 15. Sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24)*. NU. Available online at: http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN15[consulted in Jan 2014]

Naciones Unidas (2013c). *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://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN16[consulted in Jan 2014]

- Naciones Unidas (2013d). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N° 17. Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. NU. Available online at: http://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN17[consulted in Jan 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> [consulted in Oct 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*. Reino Unido: CfBT Education Trust Reading.
- Ruxton, S. (2005). *What about us? Children's Rights in the European Union. Next Steps*. EURONET. Available online at: <http://www.euronet.org> [consulted in Sep 2013].
- Ruxton, S. (2011). *Child Well Being and Quality of Childcare*. Brussels: European Commission.
- 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.
- Tomasevski, K.(2006). *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*.Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- 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.
- UNESCO (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> [consulted in Sep 2013].

UNESCO (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.

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

UNESCO (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> [consulted in Sep 2013]

UNESCO (2011a). *The hidden crisis: Armed conflict and education: EFA Global Monitoring Report*. Paris. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf> [consulted in Sep 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> [consulted in Dec 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. (3rd edition).

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 (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.

SOBRE EL AUTOR

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.

Contact information: Profesor Ayudante Doctor. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia. España. E-mail: Ana.Ancheta@uv.es . Teléfono 963864428.