

Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales*

ANA ANCHETA ARRABAL
Universidad de Valencia, España

Actualmente, los derechos humanos de los niños han sido formalmente reconocidos. Sin embargo, es un hecho innegable que este ideal no se ha llegado a concretar en la realidad en lo que respecta a la infancia y a su derecho a la educación. No se puede negar la conexión directa entre la imagen del niño y las dinámicas de poder, causales que subyacen a la construcción social. Frecuentemente, se sugiere que los niños son diferentes porque son productos inacabados pero, de hecho, todo ser humano está inacabado –en la medida que nunca deja de aprender y, en grados diferentes, este ser inacabado es fuente de creatividad, de comunicación, etc– y aunque existen muchas diferencias entre las personas, ninguna legitima el trato desigual. Para entender las razones diferentes e interconectadas que empujan al incremento de la atención de la situación de los niños es imprescindible abordar nuestra imagen del niño como una construcción social e histórica cambiante y examinar la infancia como un factor estructural permanente de la sociedad y no únicamente como “la futura generación”. La relación entre la educación y el proyecto de los derechos humanos juega un papel fundamental en dicha labor. La teoría pedagógica nos explica como debería ser nuestra relación con los niños y ello supone un imperativo moral, en su función de garantizar y proteger los derechos preferentes y fundamentales de los niños, por lo que resulta, primordialmente, una cuestión de derechos humanos (Verhellen, 2000, p. 31).

Por todo ello, es necesario estudiar a los niños como una categoría social, pues hasta ahora han sido básicamente estudiados desde las perspectivas psicológicas y pedagógicas. La infancia como un fenómeno social, debe ser analizada, obviamente, en el contexto del desarrollo más amplio de las sociedades. Asimismo, resulta determinante adoptar una perspectiva heurística de los derechos humanos para ordenar la extensa información sobre su desarrollo histórico, motivaciones, estrategias, tendencias principales, perspectivas y teorías, y su reflexión. Ambos análisis constituyen condiciones indispensables en el intento de reconstruir nuevos ideales más equitativos.

1. La concepción actual de la primera infancia y su educación

Cada sociedad, cada cultura y cada época definen explícita o implícitamente qué es la infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Por lo tanto, es importante

* Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación «Educación y Derechos de la Infancia en Iberoamérica» [SEJ2007-76225] financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 2007-2010.

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 47/5 – 25 de noviembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



entender que nuestra imagen de los niños es una construcción social creada por el hombre, 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. La comprensión de la construcción social del niño deriva, principalmente, de investigaciones históricas occidentales que, aunque difiriendo en sus posicionamientos, constatan que se han dado diferentes enfoques significativos de los niños. Sin embargo, también puede deducirse de la investigación que existen diversas maneras de comportamiento hacia la infancia en diferentes culturas en el mismo momento, es decir, el estudio etnográfico que evidencia las distintas imágenes del niño entre culturas.

En cualquier caso, la infancia es, ante todo, un consenso colectivo que puede entenderse como una *representación social*, más que como una realidad social objetiva y universal, en la medida que supone la imagen compartida que se tiene de ella bajo unos parámetros históricos, sociales y culturales concretos. Podemos afirmar que los cambios históricos en la concepción de la infancia han tenido que ver con diversos aspectos como los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia y con el desarrollo de políticas sociales al respecto.

1.1. La infancia como constructo histórico-social

Las percepciones de la primera infancia han cambiado considerablemente a lo largo de los siglos en las sociedades, en función de aquello que se expresa o considera como la infancia en diversos momentos históricos, y han forjado una representación social concreta de la infancia. Las concepciones de la infancia, durante las dos últimas centurias, se enmarcan dentro de tres corrientes que han destacado criterios diferentes de preservación y protección de la infancia y que constituyen el núcleo de la visión moderna de los niños y, por ende, su consecuente forma de entender la atención y educación de los mismos durante su primera infancia (Escolano Benito, 1983, pp. 5-16):

- a) *La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico*, introduce en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social. De este modo, los tratados de Rousseau y Pestalozzi, defendiendo una primera educación que deje al niño “vivir su infancia” de modo espontáneo, han constituido referentes obligados. Así como la caracterización del pensamiento pedagógico de autores que, a través de la evocación institucional de su posteridad y del modelo concebido, han permitido profundizar en las condiciones materiales, la organización de actividades, las relaciones entre adultos y niños, etc.
- b) *Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia*, vinculados a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación, que crearon las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños. Si bien las experiencias pedagógicas fundadoras se establecen como referencias necesarias en el intento de reivindicar el carácter precursor de las iniciativas nacionales, la historia de su educación no ha estado tan determinada bajo el punto de vista legislativo, político, social y pedagógico en el curso del siglo XX, (Luc, 1998).
- c) *El desarrollo positivo de las ciencias humanas*, principalmente de la psicología y de la pedagogía, iniciado a finales del siglo XIX y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo

XX, así como los avances de la medicina infantil, proporcionan las bases necesarias para la dirección científica del desarrollo infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la intervención. A pesar de los numerosos intentos de cuestionamiento posteriores, resulta un hecho innegable que los enfoques actuales de la pedagogía de la primera infancia están masivamente impregnados de estos principios.

Evidentemente sería absurdo imputar a cualquiera de estas corrientes los cambios históricos comprobados en los modos de cuidado y educación de los niños, de las que son en sí mismas un efecto. El dominio del ideal científico positivista, desarrollado durante años, ha dado como resultado que el niño se haya convertido en un objeto en lugar de un sujeto de investigación, de manera que la infancia, forjada a través historia de la psicología evolutiva, ha llevado consigo la imposición de un modelo estandarizado que hizo posible, en el siglo XX, la construcción de la relación obligatoria entre familia, Estado y bienestar público (Burman, 1994, pp. 55-56).

Por todo ello, es importante saber y recordar que las teorías han sido producidas dentro de un determinado contexto, en unas condiciones concretas de posibilidades que emergen de y en prácticas sociales discursivas y que son, por lo tanto, histórica y culturalmente contingenciadas. Se están llevando a cabo esfuerzos educativos en este sentido, pero para que dicho trabajo sea indeleble es necesario hacerlo con el conocimiento de que nuestra relación con los niños radica no tanto en los individuos como en el ámbito estructural (Verhellen, 2000, p. 29). En este sentido, resulta necesario examinar el desarrollo de las políticas de la familia en el contexto del reconocimiento de derechos sociales y del avance en la emancipación femenina para, desde estas coyunturas, aproximarnos a la provisión y expansión de las políticas de educación y atención de la primera infancia y al entendimiento del panorama actual que se presenta en este terreno. Para ello, nos remitimos al análisis teórico sobre el origen político y el fundamento económico del Estado de bienestar, como hecho histórico sin precedentes que ha posibilitado el surgimiento de políticas sociales como las destinadas a la primera infancia, para entender mejor el modelo de Estado vigente en la gran mayoría de los países industrializados y que aparece frecuentemente como un referente para muchos países en vías de desarrollo (Ottone, 2008, pp. 32-34).

Las primeras intervenciones en torno al desarrollo de las políticas sociales en los Estados contemporáneos corresponden a la fase del surgimiento del Estado de bienestar a finales del siglo XIX, en la que se asentaría la idea fundamental de su naturaleza en torno a la interdependencia de los seres humanos, es decir, en ofrecer algún tipo de protección a las personas que, sin la ayuda del Estado, no eran capaces de tener una vida mínimamente aceptable según los criterios de la sociedad moderna, en especial de la Europa moderna (Sen, 1999). Así, la instauración definitiva de los Estados de bienestar, en las sociedades occidentales en la segunda mitad del siglo XX, supone una etapa de gran expansión en la provisión social pública que representará la época dorada de la política familiar. Este contexto sociopolítico específico resulta fundamental para entender su evolución pues, entre otros hallazgos, resituó el papel de la mujer, y sus influencias globales han repercutido en el desarrollo de la demanda y de la oferta de la atención y educación de la primera infancia.

En los países latinoamericanos, desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década de 1970, allí donde se planteó el modelo de Estado de bienestar como paradigma de protección social, no se desarrolló el contrato social que hiciera posible la construcción de un verdadero Estado de bienestar como el que llegó a implantarse en algunas sociedades europeas. De este modo, el esfuerzo

desplegado por muchos países en las tres décadas que comprenden el período señalado, nunca consiguió generar el desarrollo de un modelo firme que lograra alterar, de modo significativo, la desigualdad estructural que muchas regiones venían arrastrando. Ante esta constatación, desde la última década del siglo XX, se ha escrito bastante sobre paradigmas y estrategias de desarrollo, denunciando su fracaso para revertir la situación social de algunos países en vías de desarrollo y el énfasis ha comenzado a ponerse en la importancia de las variables sociales, políticas e institucionales que caracterizan el contexto en el que se han de enmarcar las distintas estrategias de desarrollo (Iglesias, 2006), concediendo mayor importancia a cuestiones como el capital social o la exclusión social como factores relevantes. Todo ello ha suscitado que, en los últimos años, tanto en el ámbito académico como institucional, se haya reclamado una reflexión sobre los modelos de desarrollo que permita, entre otras cosas, entender los niveles de pobreza, exclusión social y desigualdad que reabre el debate sobre el sentido, límites y densidad del Estado y que ha generado la necesidad de buscar alternativas al desarrollo para superar todas estas contingencias que se vienen manifestando (Sotelsek, 2007).

En cualquier caso, el Estado de bienestar se ha convertido en un referente analítico fundamental de modo que, desde la perspectiva de los avances más significativos en este amplio campo, permite explicar sus influencias en el papel de la mujer en la sociedad, los cambios familiares y la desigual incorporación que ha tenido la mujer al mercado laboral en las distintas sociedades para entender las condiciones en las que crecen los niños, así como los avances económicos condicionantes, como por ejemplo, el discurso del Estado de bienestar y las relaciones entre familia y Estado.

1.2. El desarrollo de las políticas para la primera infancia

En cuanto a la prestación de servicios de educación y atención para la primera infancia, la información histórica comparativa (UNESCO-OIE, 1961) indica que, hacia las décadas sesenta y setenta del siglo XX, estos servicios comenzaron a tener mayor presencia, tanto en el terreno normativo como en el terreno presupuestario en muchas de las políticas educativas estatales de los países iberoamericanos. De este modo, bajo el reconocimiento de la educación preprimaria como el primer nivel del sistema educativo y su diferenciación respecto a las características del nivel primario, comienza a sostenerse el funcionamiento de las instituciones y su expansión. No obstante, y como consecuencia de la ausencia de políticas estatales, el desarrollo histórico del nivel mostraba, como rasgo característico, la diversificación de su oferta en función de la manera de entender su función social: unos espacios de experimentación con especificidad pedagógica, en contraposición con el carácter netamente asistencial de otros que se definían por una fuerte impronta de los cuidados de tipo médico-sanitarios frente a la preocupación ante la situación de abandono de los niños por la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la extrema pobreza de un buen número de familias. Con todo, en la década de los ochenta, algunos organismos internacionales contribuían a financiar y a organizar intervenciones, así como ciertos programas corrían a cargo de determinados países mediante convenios bilaterales y de organizaciones confesionales pero, por lo general, sólo cabía esperar que, en algunos países a medida que su situación económica y social prosperase, se fuera ejerciendo lentamente una labor mayor y más sistemática al respecto (Mialaret y Vial, 1981).

En el curso de las dos décadas siguientes, cuestiones como la necesidad de paliar ciertos fracasos en la educación primaria, la conciencia de la necesidad de intervenir lo antes posible en la vida del niño, vinculada al ideal democrático de "igualdad de oportunidades", la puesta en evidencia del proceso de

“marginación” cultural y de la existencia del “cuarto mundo” en las sociedades económicamente más adelantadas, propiciaron una redefinición del papel de la educación preescolar y la voluntad de su mayor extensión. Habida cuenta de que no se satisfacían las necesidades básicas de muchos niños, fueron numerosos los países y los organismos de ayuda y cooperación que empezaron a centrarse en la salud de los lactantes y niños pequeños, la lucha contra la pobreza, la creación de entornos protectores y poco costosos para los niños de corta edad y la preparación de la transición a la escuela primaria. En base a los precedentes, los intereses comenzaron a abrirse a todos los aspectos de la vida del niño con el desarrollo del concepto de “atención integral” de las necesidades múltiples del niño, proponiéndose acciones integradas entre los diversos sectores sociales para mejorar las condiciones de vida de los niños, a partir del desarrollo global y progresivo de sus propias comunidades. En este contexto y ante la falta de recursos asignados por los Gobiernos, surgieron y se diseñaron programas no escolarizados como alternativa temporal y de manera experimental que, con el transcurrir del tiempo y la experiencia y la continuidad de la falta de atención institucional, se convertirían en alternativas viables para atender a la amplia diversidad (Young y Fujimoto, 2003).

Esta visión ampliada del papel educativo de los servicios de atención y educación de la primera infancia propiciaría que su educación dejase de aparecer como mera propedéutica de la enseñanza posterior. Al afirmarse como elemento constitutivo de la mejora de la calidad de vida del niño de las sociedades contemporáneas, se establecería como garante de derechos específicos de los niños más pequeños, y de su derecho a la vida social. Por esta razón, las instituciones internacionales proclamarían el derecho de todo niño a asistir a un establecimiento preescolar, llamando la atención, por primera vez, sobre los niños que más frecuentemente eran privados del mismo (los niños minusválidos, los de zonas rurales, los pequeños emigrantes y los más desfavorecidos) (Mialaret y Vial, 1981, pp. 388-389).

1.3. El reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia

Sin duda, otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la primera infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo poblacional. No obstante, las disposiciones internacionales contendrían escasas alusiones específicas a los niños más pequeños hasta la Conferencia Mundial de *Educación para Todos* (EPT), celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, donde se incluyen por primera vez especificaciones en relación con la atención y educación de la primera infancia, a partir de los principios generales planteados en la *Convención de los Derechos del Niño* en 1989 (CDN). En la misma línea, el informe *La educación encierra un tesoro*, patrocinado por la UNESCO en 1996, subrayaba la importancia de la Educación de la Primera Infancia. Sin embargo, a este respecto lamentaba que ésta estuviera todavía muy poco desarrollada en la mayoría de los países y hacía patente la necesidad de políticas educativas a largo plazo, destacando la ineludible función del Estado en la educación como un bien colectivo que debía ser accesible a todos (Delors, 1996, p. 18).

Si bien estas disposiciones internacionales marcaron las inspiraciones conceptuales y políticas, no lograron estimular demasiado el progreso en la expansión de los servicios para la primera infancia en los distintos países y así lo demostraba un estudio llevado a cabo en el décimo aniversario de la *Declaración de Jomtien* (MYERS, 2000, p. 4) en el que se ponía de manifiesto que la visión del aprendizaje desde el nacimiento todavía estaba lejos de convertirse en realidad. Por ello, fue nuevamente refrendada por el Foro

Mundial sobre la Educación Para Todos realizado en Dakar, en abril de 2000, donde la comunidad educativa mundial reafirmó su compromiso con la primera infancia en el primero de los seis objetivos del *Marco de Acción de Dakar*. Tras Dakar, siguieron otros informes internacionales de radical importancia como el realizado por el PNUD sobre Desarrollo Humano y Consumo, los informes de las *Cumbres sobre la Igualdad de la Mujer* o la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, que directa o indirectamente, abogan por el acuerdo internacional para brindar atención, cuidado y educación a la niñez, desde el mismo momento del nacimiento, indicando el grado de concienciación que progresivamente ha ido creándose en torno a este aspecto tan importante del desarrollo del ser humano.

Indudablemente, también han pesado mucho los pronunciamientos ibero y latinoamericanos reclamando por parte de expertos, gobiernos e instituciones la atención adecuada a la educación de la primera infancia, tales como la *Declaración de Panamá*, "La educación inicial en el siglo XXI", que adoptó la X Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Ciudad de Panamá en julio de 2000, continuando con las de Valencia (2001) y República Dominicana (2002) (OEI, 2008). La *Declaración de Morelia* (2004/2006) considerando que "En el tercer milenio, el desarrollo, cuidado y educación de la primera infancia temprana debería ser considerado como un estadio crítico en el camino del niño hacia su desarrollo social y humano"¹. O la de los propios Ministros de Educación de las Américas, en la *Declaración de Scarborough* de 2005 en la que acuerdan reconocer "la necesidad de ampliar la estructura educativa desde la educación inicial por su muy positivo impacto en la calidad de la educación y en la reducción de la desigualdad" (CIDI, 2005). Asimismo, los gobiernos de la Región entienden que para el cumplimiento de los «Objetivos de Desarrollo del Milenio» son necesarios los "dos objetivos centrales para la región: la expansión de la educación y atención integral de la primera infancia y el aumento de la conclusión del nivel secundario" (Machinea, J. L.; Bárcena, A., y León, A., 2005, p. 104). Por último, para la sociedad civil latinoamericana la construcción de una agenda regional en materia de educación trata de ir más allá de la simple retórica oficial para profundizar en los compromisos gubernamentales con la educación, entendiendo "las diversas etapas de la escolarización como un continuo educativo y por ende ir más allá de la segmentación del sistema educativo" (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2008).

2. El avance hacia una atención y educación de la primera infancia y los fenómenos actuales de exclusión social

Hace más de cuarenta años en el informe para la UNESCO sobre la Educación de la Infancia (Mialaret, 1976, pp. 29-35) se planteaba la existencia de un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, pero algo utópicas, respecto a la educación y la distancia con las realizaciones y puesta en práctica de tales planteamientos. Conclusiones que, desafortunadamente, siguen encontrando vigencia en el momento actual, pues la situación general de la educación, y particularmente de la Educación de la Primera Infancia, no es muy esperanzadora. En esto ha influido el rumbo que el mundo actual ha tomado, donde la diferencia entre los países pobres y los altamente industrializados es cada vez mayor, y donde los niveles de pobreza y falta de escolarización producto de las políticas neoliberales han aumentado considerablemente, afectando

¹ Los siete principios de la *Declaración de Morelia* se basan en el compendio de AMEI sobre *Educación Infantil Temprana: Desafíos del Tercer Milenio* (2004), orientado por la contribución de los miembros del grupo internacional de trabajo, quienes se reunieron en Morelia los años 2005/2006.

particularmente a los niños que constituyen, entre otros, uno de los sectores más vulnerables de la sociedad contemporánea. Pese a que se han registrado progresos considerables, la situación de los niños pequeños sigue siendo hoy en día un motivo de preocupación, sirva de ejemplo el importante número de niños que no son debidamente registrados cada año, imposibilitando sus derechos a servicios básicos o educación².

En este marco general, las lecciones aportadas por décadas de trabajo en pro de la visibilidad y legitimidad de la atención a la niñez e identificación de alternativas, desde la investigación científica y desde la perspectiva de la CDN, han demostrado que los esfuerzos por lograr la supervivencia, el crecimiento y desarrollo de los niños son insuficientes e insostenibles, si no están enmarcadas en las políticas sociales de cada uno de los países. Por todo ello y dado que las intervenciones tempranas son fundamentales, la participación de los niños pequeños en esos programas puede conducir a la consecución de una sociedad más equitativa, reflejándose a través de las políticas nacionales el compromiso de cada país en favor de los niños más pequeños. Sin embargo, en general, los gobiernos nacionales sólo han concedido hasta la fecha una importancia institucional limitada a estas políticas. En efecto, muchas de esas políticas y de las legislaciones en que se basan, entran más en el ámbito de la declaración de intenciones que en el terreno de la realidad, puesto que cuando incorporan disposiciones de derecho internacional para la primera infancia son pocas veces objeto de una aplicación enérgica (Vargas-Barón, 2005). Asimismo, los compromisos oficiales contraídos a nivel nacional en forma de declaraciones y orientaciones políticas no suelen ir acompañados de estrategias detalladas, ni de una financiación pública adecuada y, si bien los planes de educación se refieren a la primera infancia, la mayoría de ellos no han adoptado el enfoque global preconizado en el *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO-BIE, 2006).

Vencer todas estas dificultades requiere concertar acciones en las que los diversos sujetos, instituciones y niveles alcancen acuerdos para actuar en función de determinados objetivos. La atención a este nivel educativo resulta básica para abordar una formación asentada en el ejercicio de los derechos humanos, que asegure una educación de calidad inclusiva, y que ha de empezar en la etapa inicial del ciclo vital. Como apuntaba el profesor Mialaret hace casi 40 años, los siempre limitados recursos que se destinan a la Educación de la Primera Infancia deberían distribuirse de tal forma que pudiera beneficiarse al conjunto de los niños y en consecuencia a toda la sociedad. Asimismo, recordaba que para alcanzar perfectamente sus objetivos, era necesario que los niños de todas las clases sociales pudieran confluír en el seno de dicha comunidad educativa para evitar convertirse en un nuevo medio de segregación social, de tal modo que el niño, rico o pobre, adelantado en su evolución o no, encuentre a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social.

Si queremos que la Educación de la Primera Infancia llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la Educación de la Primera Infancia. La Educación debe estar al servicio de una auténtica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida. (Mialaret, 1979, pp. 251-253).

No obstante, es desde hace poco tiempo que se ha empezado a examinar con mayor amplitud la cuestión de los derechos del niño durante su primera infancia. El Comité de los Derechos del Niño de las

² UNICEF calcula que en América Latina aproximadamente el 15% de los niños de menos de cinco años de edad carece de partida de nacimiento debidamente inscrita. Asimismo, pone de manifiesto que los niños de hogares de bajos niveles socioeconómicos tienen menos probabilidades de ser inscritos en el registro civil para cuando alcanzan los cinco años de edad (UNICEF, 2005, p. 19).

Naciones Unidas³, en su observación general número 7 de 2005, avanzaba en este ámbito al interpretar que el derecho a la educación de todos los niños comienza al nacer y va estrechamente unido al derecho al desarrollo. Asimismo, recuerda a los Estados Partes que el derecho a la educación incluye a todos los niños y que las niñas deben ser capaces de participar en la educación, sin ningún tipo de discriminación. En cualquier caso, la interpretación del Comité intenta superar 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, sobre la que construir la progresión de su infancia (Woodhead y Moss, 2007, p. 2). Cuando, en 2005, el Comité de los Derechos del Niño inscribió en su programa la atención y educación de la primera infancia, señaló en una Observación General⁴ que los niños de edad más temprana tienen necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación. En ese documento, se da una idea más clara de los derechos humanos de todos los niños pequeños y de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizar su respeto; y se define de forma pragmática la primera infancia como “el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad” que “incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y a lo largo del primer año de vida, en los años de preescolar y durante el periodo de transición que culmina con su escolarización”. En el documento mencionado se supervisaban activamente los progresos realizados por los países en la aplicación de los derechos del niño, comprendidos los que atañen al periodo de la primera infancia. En esa línea, el Comité hacía recientemente un llamamiento a los Estados Partes para que intentaran garantizar a todos los niños una “educación en el sentido más amplio” (Naciones Unidas, 2005, pp. 15-16).

En cualquier caso, si bien las convenciones y tratados internacionales refuerzan y legitiman el trabajo de base en su condición de documentos ratificados por los gobiernos, dichos documentos no tienen siempre un impacto sobre la población infantil. En primer lugar, la mera ratificación de dichos documentos no garantiza su ulterior implementación y, además, 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, resultan cruciales al interpretar los derechos de los niños en un contexto global. En este sentido, 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, pues el paradigma subyacente en las teorías del desarrollo infantil se prescribe únicamente desde la sociedad adulta (Woodhead, 2004, pp. 61-78). 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. Por todo ello, resulta necesario reposicionar a la infancia en el desarrollo infantil, pero no a través de la propia infancia, si no examinando de cerca el concepto y el estatus del adulto que los niños están destinados a ser; y dando cuenta de la falta de conciencia social hacia la infancia como categoría diferente desde la homogeneizadora perspectiva occidental (Verhellen, 2000, p. 20). Existe, en definitiva, 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 (Peralta Espinosa, 2004, p. 61), sin

³ El Comité, que está encargado de vigilar la aplicación de la *Convención*, se reúne tres veces por año para examinar los informes de los Estados Partes, invitando a las ONG y los organismos nacionales de derechos humanos a formular observaciones sobre los informes nacionales.

⁴ En esta “Observación General” de carácter no vinculante que lleva por título “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”, se llama la atención sobre los derechos y necesidades de los niños pequeños y se señala que es necesario formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera infancia.

pretensión de desvalorizar la labor de las investigaciones en la profundización y mejora del conocimiento del desarrollo infantil.

En segundo lugar, varias estructuras trabajan en pro de garantizar los derechos de los niños constituyendo vías separadas y diferentes que actúan de forma paralela pues en educación, mientras unas hablan de oferta de servicios utilizando el idioma de la eficiencia y de compartir costes, otras lo hacen en tanto que proceso de enseñanza y aprendizaje y abogan por la adaptación de la educación a los niños con necesidades⁵. Tampoco existe un compromiso global para financiar la educación de *todos* los niños, pues se evita el término *derecho* y se utiliza *acceso* que no conlleva las obligaciones gubernamentales correspondientes. Por ello, revisar los estrechos moldes con que viene concibiéndose el derecho a la educación —no como *servicio*, *oportunidad* o *mercancía*— supone una batalla tan difícil como necesaria (Torres, 2006).

3. Perspectivas de futuro: primera infancia el reto del tercer milenio

El ritmo del cambio social se está intensificando en la actualidad, pues las sociedades de todo el mundo se transforman más rápidamente que nunca y cada vez están más diversificadas. En este contexto, si persisten las tendencias actuales, la falta de equidad para los niños más pobres y desfavorecidos supone, a largo plazo, diferencias en el desarrollo de los niños y riesgo de exclusión social. A este respecto, se viene asumiendo que la primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano y su atención integral permite enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social (OEA, 2007). En esta línea, resulta fundamental abordar un marco analítico que permita atender a la realidad social de los países en lo que respecta al bienestar social y la exclusión social como fuerzas que condicionan todos los procesos de desarrollo para, de este modo, poder responder al desarrollo y situación actual de las iniciativas para la primera infancia, en especial para los grupos más vulnerables, como etapa compensatoria de las desigualdades educativas determinantes en el desarrollo económico y social. Sólo en los últimos años se le ha dado atención y análisis mayores a una compleja serie de prácticas sociales, económicas y culturales que resultan en exclusión social y en acceso limitado a los beneficios del desarrollo para ciertas poblaciones con base en su raza, etnia, género o capacidades físicas; dejando a un lado la consideración de la pobreza y la degradación social, que resultan de la inequidad, como problemas meramente económicos (BID, 2007). Actualmente la perspectiva de la exclusión social, desde su análisis, representa un modelo procesual y multidimensional para el entendimiento de los distintos factores que contribuyen a la generación de pobreza y desigualdad social, en la medida que se considera que los perfiles cambiantes de la exclusión y la inclusión existentes forman parte de las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que la democratización, la estabilización económica y la integración en la economía mundial han traído en algunas sociedades (UNICEF, 2004, pp. 45-46). Desde el punto de vista de las políticas sociales, la introducción de la perspectiva de la exclusión social tiene un valor muy importante, precisamente porque se concentra en los procesos institucionales y no sólo en sus resultados concretos y, al mismo tiempo, toma en consideración la capacidad transformadora de los sujetos sociales para desarrollar acciones que les permitan recobrar o acceder a los derechos que los definen como ciudadanos (Gacitúa y Davis, 2000, p. 11).

⁵ Ver TOMASEVSKI, K.: (2005): "Globalizing what: Education as a human right or as a traded service", en: *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n.º 1, pp. 1-78. Donde se describen 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 (cit. por Tomasevski, 2006, p. 27).

En este sentido, existe un amplio consenso en que el estatus socioeconómico juega un papel importante en el uso de los servicios de educación y atención de la primera infancia dada la situación económica, las variables contextuales y las actitudes de los padres al respecto; estableciéndose una compleja relación multidireccional entre disponibilidad, accesibilidad y deseabilidad de servicios que debe ser profundizada en su investigación. En algunas regiones de América Latina, el nivel de bienestar que permite crear las condiciones para que cada niño pueda acceder a una educación de calidad queda determinado por el modo en que las familias articulan sus recursos con las oportunidades que ofrecen los mercados de trabajo en cada contexto (Ottone, 2008). Desde esta realidad, en tanto no se redefinan las responsabilidades implícitas en el pacto educativo entre Estado, sociedad civil y familias, ni se revise el modo de circulación y acceso a los recursos que hacen posible trayectorias educativas estables y exitosas, la meta de educación de calidad para todos depende, en buena medida, del modo en que en cada sociedad se configuran las oportunidades para que las familias puedan acceder a aquellos recursos desde los cuales construir niveles de bienestar aceptables (CEPAL, 2007, pp. 48-49). En esta línea, los grandes beneficios, derivados de la inversión en la educación de los niños pequeños, en cuanto a sus habilidades para contribuir al desarrollo, no sólo en términos individuales e inmediatos sino también en términos sociales y económicos a lo largo de la vida, evidencian que es determinante la atención educativa durante la primera infancia y, particularmente, para familias en situación de marginalidad, por su enorme potencial para compensar las carencias de los propios hogares y contribuir sustantivamente a romper el círculo reproductivo de la pobreza. Las ventajas vitales y sociales que llevan consigo esta inversión en la etapa más temprana revelan la necesidad de asegurar su equidad para todos los niños.

Asimismo, se ha señalado en repetidas ocasiones que la pobreza y la exclusión social afectan al desarrollo de los niños y que la falta de acceso a una atención infantil temprana de calidad es un factor que contribuye a ello (Duncan y Brooks-Gunn, 2000). A este respecto, cabe añadir que las instituciones para la primera infancia no sólo promueven el desarrollo infantil y compensan la discriminación social o cultural, si no que también pueden servir como lugares donde la familia se encuentra con el entorno público y deberían percibirse como una transición entre lo privado y lo público. De este modo, en las actuales sociedades postindustriales, marcadas por la individualización, pueden servir como centros de reunión para grupos diversos y disponen del potencial necesario para salvar las distancias entre las líneas divisorias socioeconómicas y culturales y, por lo tanto, contribuir a la creación de sociedades más cohesionadas socialmente (Vandenbroeck, 2006).

A modo de conclusión y en este sentido, los programas de educación y atención 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. Esta nueva concepción, basada en las ideas de Amartya Sen, plantea un análisis reflexivo de las sociedades inclusivas identificándolas como aquellas en las cuales sus miembros pueden: participar significativa y activamente, tener oportunidades para unirse en experiencias colectivas, disfrutar de la igualdad, compartir experiencias sociales y alcanzar el bienestar fundamental; es decir, una sociedad inclusiva ofrece igualdad de oportunidades de vida y ofrece a todos sus miembros un nivel básico de bienestar. Desde esta perspectiva, los programas para la primera infancia representan los medios para la inclusión social a través de su objetivo de mejorar el bienestar y el aprendizaje de los niños, apoyar a los padres en una variedad de formas y ayudar a las sociedades a alcanzar metas colectivas (Friendly, 2007). En definitiva, se trata de conocer no sólo si los niños están bien atendidos, protegidos y en óptimas condiciones cuando intentamos medir su bienestar si no, más allá, si sus circunstancias son tales como para ser capaces de convertirse en lo que son capaces de llegar a ser, o en

qué sentido son desaventajados o se les dificulta o imposibilita su plena participación en la vida y en las oportunidades que su mundo alrededor les ofrece.

Por todo ello, nunca ha sido mayor la necesidad de intervenir para asegurar que los niños disfruten de la niñez y de la educación a las que tienen derecho, y no meramente como un servicio o una oportunidad. Es sólo de esta forma, abogando por una visión de los derechos de la primera infancia que la inclusividad, en sentido amplio, abarcando todo tipo de diferencia, 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 éstas sean para todos los niños, velando por el cumplimiento de los principios de la igualdad y la justicia social plasmados en la *Declaración de los Derechos del Niño*. Para esta labor, resulta crucial reformular una pedagogía empoderadora desde la cultura inclusiva (Peralta Espinosa, 2004, p. 91) y la actitud abierta de los rasgos del ser propio latinoamericano y de la comunidad educativa iberoamericana.

Bibliografía

- BID (2007): *Sobre la Exclusión Social*. Washington. BANCO INTERAMERICANO DEL DESARROLLO <http://www.iadb.org/sds/SOC/site_3094_s.htm> [Consulta: en. 2008].
- BROOKS-GUNN, Jeanne (2003): "Do you believe in magic: What we can expect from Early Childhood Intervention Programs", en: *Social Policy Report*, vol. 17, n.º 1, pp. 3-14.
- BURMAN, Erica (1994): *Deconstructing developmental psychology*. London-New York. Routledge.
- CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2005): *En busca de una Agenda Educativa Latinoamericana. Memoria del III Encuentro Latinoamericano de la Sociedad Civil para la Incidencia en Políticas Educativas*. Porto Alegre, Brasil. Enero de 2005. <<http://www.campanaderechoeducacion.org/>> [Consulta: en. 2008].
- CEPAL (2007): *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago, Chile, Comisión Económica Para América Latina. . <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_Sintesis_Lanzamiento.pdf> [Consulta: nov. 2007].
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990): "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Art. 5. <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>> [Consulta: dic. 2007].
- ORGANIZATION OF AMERICAN STATES. INTER-AMERICAN COUNCIL FOR INTEGRAL DEVELOPMENT (CID): *Declaración de Scarborough y compromisos para la acción* (2005). <http://www.oest.oas.org/ivministerial/espanol/cpo_documentos.asp> [Consulta ene. 2008].
- DELORS, Jaques (1996): *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana / Ediciones UNESCO.
- DUNCAN, Greg, y BROOKS-GUNN, Jeanne (2000): "Family poverty, welfare reform, and child development", en: *Child Development*, vol. 71, n.º 1, pp. 188-196.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1983): "Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia", en: ESCOLANO BENITO, Agustín. *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca. ICE, Universidad de Salamanca.
- UNICEF (2004): *Estado Mundial de la Infancia 2005*. Nueva York. UNICEF.
- FRIENDLY, Martha (2007): "How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies". *Early Childhood Matters*, n.º 108, pp. 11-15.
- GACITÚA, Estanislao, y DAVIS, Shelton H. (eds.) (2000): *Pobreza y exclusión social en América Latina y el Caribe*. San José. Banco Mundial, FLACSO-Costa Rica.
- IGLESIAS, Enrique (2006): "El papel del Estado y los paradigmas económicos en América Latina". *Revista de la CEPAL*, n.º 90, pp. 7-15.

- LUC, Jean Noël (1998): "Les premières écoles enfantines et l'invention du jeune enfant", en: BECCHI, Egle, y JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident*, vol. 2. Laterza. Editions du Seuil, pp. 304-331.
- MACHINEA, José Luis; BÁRCENA, Alicia, y LEÓN, Arturo (2005) (coords.): *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Capítulo III, "La educación como eje del desarrollo humano".
- MIALARET, Gaston (1976): "World survey of pre-school education", en: *Educational studies and documents. New series* 19. Paris. UNESCO.
- (1979): *The child's right to education*. París. UNESCO.
- y VIAL, Jean (1981): *Historie mondiale de l'éducation: De 1945 à nos jours*. Vol. 4. Paris. Presses Universitaires de France.
- MYERS, Robert (2000): *Thematic study: Early Childhood care and development. Prepared for Education for All 2000 Assessment*. Paris. UNESCO.
- NACIONES UNIDAS. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2005): *Observación General n° 7 (2005). Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. CRC/C/GC/7 14 de noviembre de 2005.
- OEA (2007): *Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia*. V Reunión de Ministros de Educación, 15 y 16 de noviembre de 2007, Cartagena de Indias, Colombia. Organización de los Estados Americanos. <<http://www.sedi.oas.org/dec/vministerial/>> [Consulta: feb. de 2008].
- OEI (2000): *Cumbres y Conferencias Iberoamericanas*. X Conferencia Iberoamericana de Educación, 3-4 de julio de 2000. <<http://www.oei.es/xcie.htm>> [Consulta: en. de 2008]
- OTTONE, Ernesto (2008): "Aportes del debate sobre el rol del Estado en el desarrollo de América Latina", en: SITEAL: *Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina 2007*. Madrid. IPE-UNESCO/OEI.
- PERALTA ESPINOSA, María Victoria (comp.) (2004): *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Aportes desde Latinoamérica*. Madrid. OEI.
- SEN, Amartya (1999): "Investing in early childhood: Its role in development". Banco de Desarrollo Interamericano. Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social. <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=353123>> [Consulta: ab. de 2007].
- SOTELSEK, Daniel (2007): *Exclusión social y pobreza en América Latina*. *Revista Española del Tercer Sector*, n.º 5, enero-abril 2007, pp. 111-146.
- TOMASEVSKI, Katarina (2006): "Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación", en: NAYA, Luís M., y DAVILA, Paulí (coord.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, Tomo I. X Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada. Donostia. Erein, pp. 21-43.
- TORRES, Rosa M.º (2006): "Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela", en: NAYA, Luís M.º, y DAVILA, Paulí (Coord.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Op. Cit., pp. 44-59.
- UNESCO-OIE (1961): *Organization of Pre-Primary Education: research in comparative education*. Gèneve and Paris. International Bureau of Education, UNESCO.
- UNESCO-BIE, (2006): *Cross-National Compilation of National ECCE Profiles*. Geneve. International Bureau of Education, UNESCO.
- UNICEF (2005): *La Infancia amenazada. Estado Mundial de la Infancia 2005*. Nueva York. UNICEF.
- VANDENBROECK, Michel (2006): "Globalisation and Privatisation: The Impact on Childcare Policy and Practice", en: *Working Papers in Early Childhood Development*, vol. 38. The Hague, The Netherlands. Bernard van Leer Foundation.
- VARGAS-BARÓN, Emily (2005): *Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action*. Paris. UNESCO.
- VERHELLEN, Eugeen (2000): *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Leuven. Garant. 3º ed.
- WOODHEAD, Martin (2004): "A right to Development: Psychological Perspectives on the UNCRC", en: WEYTS, Arabella: *Ghent on Children's Rights*, n.º 8, pp. 61-77. Noviembre-Diciembre 2004.
- y MOSS, Peter (Eds.) (2007): "Early Childhood and Primary Education", en: *EARLY CHILDHOOD IN FOCUS 2 Transitions in the Lives of Young Children*. Milton Keynes, United Kingdom. The Open University.
- YOUNG, Mary Eming, y FUJIMOTO, Gaby (2003): "Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, n.º 1, Enero-Junio 2003. <http://www.oei.es/inicial/articulos/desarrollo_infantil_temprano.pdf> [Consulta: feb. de 2008].