Repensando las voces de la primera infancia en la era global

Rethinking early childhood voices in a global era

Ana Ancheta Arrabal[*]

Resumen
El presente artículo abre un espacio para la reflexión alrededor de la concepción de la pri-mera infancia en un momento en que la educación anda falta de tiempo, pero en el que se precisa continuar discutiendo, problematizando y argumentando sobre los efectos de estas políticas para los derechos y las vidas de los niños más pequeños. A través de dicho ejercicio, se puede abordar la tensión de la posición asumida por los profesionales de la primera infancia y que posibilita que las posiciones teóricas se cristalicen y la infancia sea inmovilizada en una imagen y unas teorías encuadradas entre dicha tensión y los modos de producción del conocimiento.

Palabras clave: primera infancia, concepción y concepto, reflexión profesional.

Abstract
The present essay is opening up a space for the reflection concerning the early childhood conception in a moment when education is lacking time, whereas in which is necessary to continue discussing, problematizing and contesting the impact of these policies in the rights and lives of the young children. Through this exercise, it is possible to deal with the tension that the assumed position of early childhood professionals, and that makes it possible for theoretical positions to crystallize where early childhood is tied up in an image and theories around that tension and ways of knowledge production.

Key words: early childhood, conception and concept, professional reflection.

[*]Doctora con Mención Europea por la Universidad de Valencia en "Estudios Políticos y Sociales de la Educación" y especialista en Educación y Atención de la Primera Infancia desde el prisma comparado. Docente e investigadora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
Email: ana.ancheta@uv.es

Introducción

"*…enseñamos la indiferencia hacia los débiles*
a través de nuestro propio ejemplo"
Janusz Korcza

A medida que vamos avanzando en este nuevo milenio, se hace cada vez más evidente que vivimos en un mundo complejo en el que resulta fundamental aprovechar las oportunidades de reflexionar sobre cuestiones esenciales en torno a la profesión educativa, así como considerar aspectos adicionales que conforman las vidas de los más pequeños y se imprimen en los contextos y procesos de su aprendizaje. Estas no resultan tareas sencillas de realizar en una atmósfera en la que la cuantificación y medición de resultados dominan las discusiones en el terreno educativo y académico, y donde el uso del tiempo que no se puede medir, ni si quiera se contempla; si bien, se trata de aspectos que tienen un impacto considerable en el bienestar de las sociedades y sus individuos. Igualmente, resulta cada vez más evidente que lo que caracteriza como elemento común a los anteriores en todo el mundo, como expresión última de la globalización, es la diversidad y, a este respecto, la estandarización y normativización resultan más problemáticas en la medida que estipulan un enfoque de "horma de encaje para todos" en la cual "calzar" a los niños y niñas pequeños como si sus necesidades de educación fueran para todos las mismas.

Estos mensajes, relativamente recientes en la educación de la primera infancia, pero de sobra conocidos y experimentados en niveles superiores de educación, son los mismos alrededor de todo el globo –tanto desde los gobiernos conservadores como de los liberales–, pues se apoyan en políticas cuya formulación se materializa en forma de listados de definiciones precisas y cuya consecución se concreta en un marco específico de tiempo (generalmente entre tres y cinco años) para poder demostrar su impacto en las vidas de los más pequeños de modos muy bien definidos, específicos y ajustados, tanto nacional como internacionalmente. Educadores y maestros han de asumir y adoptar definiciones generales y comportamientos observables como referentes últimos y

sin lugar a dudas o discusión sobre lo que constituye la calidad, la eficiencia o efectividad; manteniendo la educación cuantificable y verificable para evitar discusiones de mayor complejidad y consideraciones sobre los objetivos en el largo plazo para un sistema educativo que tiene lugar en los tiempos que acontecen y es radicalmente diferente de aquel por el que muchos de los políticos implicados en estas materias han pasado. En la revisión de lo que constituye esta cruzada por la estandarización, regulación y normativización se reduce o incluso elimina el espacio para discusiones críticas y esenciales sobre la tarea educativa, así como para considerar oportunidades sobre cómo encajar todo ello en la base del ejercicio docente profesional. Es decir, cada vez más, cuesta encontrar el tiempo para relacionar todo ello con la literatura académica y científica, con las experiencias en el ámbito formal e informal, así como para poder escuchar a las familias y comunidades sobre sus necesidades y deseos reales en cuanto a la educación de los más pequeños. Después de todo, si algo se puede aprender de las prácticas comerciales de estandarización experimentadas es que el producto será el mismo en todos lados, pero que en el nivel local la apropiación de las ideas, productos y conceptos se adapta para encajar en ella las circunstancias concretas. De igual modo, el movimiento para estandarizar la educación, en sus discursos y sus prácticas durante los últimos años constituye una de las tendencias que han permeabilizado y quedado profundamente arraigadas en la política y en la práctica de muchas regiones.

El presente trabajo pretende hacer de uso ese tiempo inalcanzable para abrir un espacio de debate acerca de dichas cuestiones contemporáneas en el estudio de la primera infancia que son de amplio alcance y muy significativas en las vidas de los más pequeños. Sin duda, existen muchos más aspectos que los que se incluyen en este trabajo, pero no es su ambición identificarlos en esta ocasión, sino más bien ilustrar con este mismo hecho la necesidad de promover y desarrollar una conciencia crítica sobre la miríada de dimensiones que conforman el planteamiento y establecimiento de la educación y los procesos de institucionalización de la primera infancia en las sociedades actuales. Para ello, la primera parte del texto se centrará en la concepción contemporánea de la

primera infancia que impera en el discurso del contexto global y político de esta era de crisis y austeridad económicas; concretamente, en la imagen universal de la primera infancia desde los términos en que se conceptualiza y se reposicionan las perspectivas de la misma, de la naturaleza de la provisión de su atención y educación en los diversos dispositivos, para desentrañar cómo estos sistemas funcionan en el contexto global y reflexionar sobre su impacto en los derechos intrínsecos del ser humano, y específicamente de los niños más pequeños. La consideración de las circunstancias económicas y las actuaciones de ellas derivadas por sus implicaciones en las vidas de tantos niños en todas partes del mundo es, cuanto menos, oportuna en un momento histórico en el que muchos planteamientos y actuaciones políticas se están llevando a cabo en el nombre de la primera infancia. Si bien, resulta un imperativo moral y un acto de responsabilidad social pensar cuidadosamente sobre el posicionamiento que se le atribuye a la primera infancia en estos nuevos escenarios, motivación principal que inspira la segunda parte de este ensayo. De esta manera, abordando diversas perspectivas que permitan explorar las tensiones entre los derechos de los niños y su realización, entre las acciones simbólicas y los resultados tangibles en una escala global de estas políticas, se podrán ir desentrañando nuevas ideas y soluciones para superar las abrumadoras diferencias planetarias que la infancia experimenta y sufre, y que van más allá de las coberturas de provisión, de materiales o de formación de los profesionales, al derivar de la concepción dominante de las prácticas occidentales. A partir de sendos análisis, en última pero no por ello menos importante instancia, se exploran los modos en que los argumentos que las alimentan y se basan en la visión del capital humano resultan del todo inapropiados e irrelevantes en aquellas intervenciones locales en las que la inequidad estructural y el análisis detallado de las condiciones son ignorados bajo la retórica utilitarista, al tiempo que se obvia el impacto negativo de las políticas macroeconómicas en las vidas de los más pequeños y de las familias y comunidades.

Las imágenes occidentales de la primera infancia forman un corpus de conocimiento que informa las prácticas, pero que no ofrece soluciones

universales a la multitud de diversos escenarios educativos. Tanto es así que cuanto más se transponen visiones estrechas y simplistas de la primera infancia, en particular y del ser humano, en general, en idiosincrasias diversas y desestimando la complejidad de estos procesos, mayor es la problemática que se genera para los individuos implicados en los mismos y mayor su dificultad de resolución como reto de las sociedades actuales. Con todo ello, recordando de nuevo que la ambición de crear el tiempo para el debate en este espacio es mayor que la pretensión de resolver la tensión que el mismo suscita, se establece un marco desde el cual poder examinar las construcciones discursivas sobre la primera infancia y su relación con la ausencia, desarrollo y/o evolución de las políticas y medidas para garantizar sus derechos y su bienestar en un momento crítico como el que acontece

La fundación de la primera infancia como categoría social diferenciada.

Como educadores, y ciudadanos, vivimos en un mundo complejo cuyo entendimiento supone un reto ante la frenética vivacidad con la que se suceden los acontecimientos y la voraz ausencia de tiempo con el que procesar su significación. Si bien en el terreno personal el nivel de alienación relega en mayor o menor grado esta capacidad introspectiva, en calidad profesional la oportunidad de reflexionar en los aspectos salientes e inherentes de la tarea educadora se resuelve en su propia naturaleza. Así, el posicionamiento desde dicha labor con respecto al mundo tiene un impacto inevitablemente palmario y va más allá de la educación y las vidas de los más pequeños. Concreta y consecuentemente, la visión que tenemos para la provisión de los servicios y la garantía del derecho a una atención y educación de calidad durante la primera infancia asume una concepción particular que tenemos de la infancia, en general y de los más pequeños, de manera específica que a su vez impacta y significa la profesión. Las ideas e imágenes de la primera infancia son las que han ido construyendo su propia historia a lo largo del tiempo y como resultado de la relación e interacción

entre las prácticas y las políticas que desde el mundo adulto le han sido asignadas (Penn, 2000).

En este sentido, la constitución del campo de las políticas para la primera infancia es objeto de perplejidades para aquellos que se dedican al estudio sistemático de la historia y estado de la misma, pues ésta comprende dicha representación que los adultos hacen del período inicial de la vida en el desarrollo humano o los sujetos que viven dicha fase de la vida. Pero su estudio, además, tiene que ver con la relación de la sociedad, la cultura y los adultos con la idea de la infancia establecida, así como de todos los factores anteriores con los sujetos afectados y con la relación de estos sujetos entre sí. Es decir, la infancia no es sólo una inmadurez biológica sino que es una creación histórica, cultural y política; de ahí que los gobiernos de las sociedades tengan respecto a ella un campo de acción casi ilimitado que empieza por la propia construcción de su imagen social y pasa por su interpretación en el desarrollo de medidas legales, administrativas y económicas que, al final, posibilitan la vigencia a dicha imagen. Asimismo, su duración es otro aspecto subjetivo a considerar en el que se imprime la peculiaridad de las sociedades, como también lo resulta la diferenciación de sus elementos comunes en el intento de definirla bajo un concepto universal o la utilización del concepto en plural para la referencia de las múltiples infancias o diversos subgrupos de individuos que la componen en función de una disparidad de factores que se suman a aquéllos que constituyen su propia idiosincrasia. Por todo ello, es importante reconocer y apreciar que la diversidad de las concepciones y enfoques en torno a la categoría de la *primera infancia* varía en función de las culturas, tradiciones locales, estructuras familiares y organización de la educación en cada lugar y momento.

Para poder entender la concepción extendida de la primera infancia y comprender las diferentes visiones de la infancia como construcciones de las influencias sociales, resulta fundamental prestar especial atención a ciertos hechos históricos y actuales que son factores determinantes e influyentes en la expansión de las políticas y programas específicos dedicados a esta etapa vital y educativa del ser humano (Beck, 1991: 118). Inicialmente en Occidente hasta el

final de la Edad Media, la actitud dominante hacia los niños parece haber sido la indiferencia, hecho que muchos historiadores argumentan en la base de la elevada mortalidad infantil, considerada ésta como la prueba de la falta de conciencia social hacia la infancia como fenómeno y categoría diferenciados (Ancheta Arrabal, 2011). Si bien, en términos antropológicos, se empieza a detectar un nuevo sentimiento hacia la infancia a partir de la baja Edad Media que es considerado como en los primeros intentos de diferenciación (Ariés, 1973: 126), caracterizados por tratarla, en el ámbito privado, como una especie de criatura divina por civilizar y en el ámbito público como grupo social específico al que hay que proteger y disciplinar. Mas no será hasta el siglo XVI con el Racionalismo que empiece a mostrar un interés pedagógico por la infancia, cuando los niños de clase alta comenzarán a ser escolarizados, que la idea de progreso social de la Ilustración en el siglo XVIII se institucionalizaría. Este fue un cambio histórico determinante en la transición de una sociedad que no consideraba la infancia como un grupo claramente definido a otra interesada en definirla, a la par que el mismo proceso de diferenciación y descubrimiento de sus características específicas tenía lugar en diferentes esferas de la vida social y cultural, con la aparición de la pediatría y la psicología infantil como ejemplos más ilustrativos (Verhellen, 2000: 25). Esta transformación integra, a su vez, tanto el proceso denominado como *sociogénesis* del rango de edad correspondiente a la infancia, como un desarrollo *psicogenético* en la medida que las características atribuidas específicamente a los individuos definidos en dicho grupo poblacional tuvieron consecuencias psicológicas sobre los mismos, dado el alcance social de su énfasis. Así, los trabajos sobre la construcción social de la infancia desde la perspectiva histórica, así como de la primera infancia prácticamente en paralelo, han identificado cómo su visión moderna, con sus propias características psicológicas y en sus instituciones específicas, ha llegado a conformarse en la sociedad occidental avanzada (Sckolnick, 1976).

Junto a esta transición en la imagen del niño y de sus expectativas, normas y roles, también empiezan a acontecer cambios graduales que resultaron fundamentales en nuestra relación con los niños, basados en el moderno

concepto de educación. Ahora bien, después del descubrimiento de la infancia como un fenómeno social, el mayor tratamiento diferenciado se haría efectivo únicamente en las clases altas durante varios siglos, lo mismo que tendría que pasar mucho tiempo en la civilización occidental para que las niñas fueran incluidas en dicha categoría en igualdad efectiva de condiciones. De forma similar, el surgimiento de una imagen social de la primera infancia como grupo específico y asignándole un nuevo estatus, iría cambiando paulatinamente y de forma radical los modos de relación con los niños pequeños, pero con el mismo patrón consecuentemente desigual dentro de la población designada en dicho grupo (Ancheta Arrabal, 2013a). En todo caso, esta es la perspectiva de la infancia institucionalizada y formalizada incluso en la régimen legal con la cual se entró en el siglo XX, pues la primera legislación propiamente dicha sobre los niños en occidente no apareció hasta finales del siglo anterior (Verhellen, 2000).

Con ella se pone de manifiesto cómo, debido a la conciencia creciente sobre la importancia del futuro y el progreso, los niños fueron retirados del proceso productivo en virtud de medidas protectoras especiales y su desarrollo empezó a recibir atención especial en instituciones infantiles diferenciadas con la finalidad de excluirles de las esferas del mundo adulto; al mismo tiempo que se les confinaba a un mundo artificial por parte de los propios ingenios de esta invención. Desde este momento, la cuestión de la infancia descansará en una serie de elementos opuestos que la posicionan contra el Estado, pues resulta el proveedor y la solución parcial a sus problemas, dado el modelo inflexible y dicotómico de las relaciones que genera entre el mismo y las familias. La infancia pasa de ser una característica central de la vida familiar, a estar determinada por su naturaleza y estructurada por las ideas de autonomía y privacidad desde el Estado, en particular en su variedad moderna del bienestar como parte del público externo en su mayor o menor capacidad de expandir y monopolizar la invasión del ámbito privado. De este modo, los contextos de la primera infancia moderna y por extensión de la vida familiar quedarán estrechamente unidos al modo en que desde la política se percibe la posición y condición de la infancia y de sus responsabilidades para con la misma. Si bien este poderoso movimiento

macro-social causó reacciones desde el principio, y continúa haciéndolo aunque de un modo limitado, con las reacciones más potentes durante las últimas décadas del siglo XX, en tanto esta posición resulta, en cualquier caso, un tanto ambigua como resultado del modo en que es concebida la responsabilidad parental desde la lectura de las políticas para la infancia. En ocasiones, esta manera de referirse a la infancia tendría consecuencias negativas a lo largo de la historia del último siglo, tornándola sombría pero más voluminosa y, sin embargo, constituyendo un buen argumento para los esfuerzos que todavía cabe llevar a cabo para cambiar nuestra relación con los niños más pequeños.

Con todo, la infancia siempre ha existido, pero las actitudes en relación a la misma no han permanecido invariables en el tiempo y ello ha desembocado en distintos modos de abordarla. Tales variaciones no se deben a cambios individuales o psicológicos en los niños, sino más bien a la evolución de la *sociogénesis* que causa, paulatinamente, expectativas de cambio progresivas en su conducta o *psicogénesis* que se pueden convertir en dominantes. En otras palabras, las diversas perspectivas hacia determinados grupos de personas, como por ejemplo los niños, desempeñan un papel crucial en cómo son tratados y, por consiguiente, también tiene incidencia en su propia imagen. Por tanto, es importante entender que nuestra imagen de la primera infancia es también una construcción social creada por el adulto que surge de nuestras expectativas y que, de hecho, desde la perspectiva histórica, la consideración de la misma como categoría social diferenciada, es una creación muy reciente. Efectivamente, la categoría de la primera infancia supone otra representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales en pugna, de las relaciones de poder y de las estrategias de dominio que se han desarrollado en las sociedades occidentales modernas. Así, las aportaciones de diversos autores, junto a sus "diálogos teóricos" entre sí, han dado lugar a nuevas concepciones e ideas sobre un sujeto antes considerado de carácter esencialmente epistémico y biológico a un ser genéticamente social. A este respecto, la psicología del desarrollo, centrada en la primera infancia como etapa determinante del desarrollo posterior, se ha encargado de asentar el conocimiento y la profesionalización acerca del

desarrollo socioemocional de los más pequeños. Esta evolución, junto a las profundas transformaciones sociales del pasado siglo, suscitó otro cambio en las representaciones de la primera infancia y de su educación —que no sería transmitida más, en la práctica, de madre a hija a través de la experiencia, sino por amplias series de publicaciones destinadas a reemplazar la cultura oral tradicional (Palacio Lis, 2003)— dando lugar a un proceso de normativización ampliamente divulgado por los medios de comunicación de masas en los países desarrollados, pero que no ha supuesto un hecho mundialmente reconocido y aceptado. Todo ello bajo una nueva mirada antropológica de la infancia en las sociedades occidentales, fruto del nacimiento de los métodos contraceptivos o de planificación y conciliación familiar, por la que los niños dejaban de ser no esperados o sufridos para pasar a nacer por ser deseados, y que constituye la rasera de fondo de los discursos y prácticas pedagógicas alrededor de la imagen hegemónica de la primera infancia en la actualidad; un cambio de actitud que también se efectuó con respecto a la familia, fundando las bases de la colaboración educativa entre ésta y los profesionales. Como no existen, anteriores a esta noción y en el resto del mundo, asunciones poco específicas pero presentes de la primera infancia como una etapa separada de la edad adulta que debe de ser expresada en términos de estatus o posición social, es decir, de la particular forma que esta diferenciación adquiere como creación o producto de cómo se concibe la infancia desde los distintos puntos de vista culturales, sociales y particulares.

En definitiva, como otras categorías sociales, la primera infancia está orientada por intereses sociopolíticos e incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. La psicología del desarrollo, como movimiento psicológico nace como ciencia única y homogénea, sin embargo, a medida que van emergiendo los desencuentros, interacciones y diferencias entre las ciencias naturales, las sociales y la filosofía, se irá conformando una lucha de diversas

ideologías y posibilidades teóricas que le hará recibir críticas contundentes desde sus inicios y la tornará en una ciencia dispersa y heterogénea. Las críticas a la psicología del desarrollo y del sujeto por ella producido como objeto de estudio se aplican también a la primera infancia, convertida ésta en uno de sus focos de interés. No obstante, a pesar de los numerosos intentos de su cuestionamiento posteriores, los actuales enfoques en tormo a la pedagogía, educación y atención de la primera infancia están masivamente impregnados de estos principios, a través del material educativo lúdico, la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje o la concepción holística del desarrollo donde la vida afectiva, la socialización y las adquisiciones intelectuales son concebidas como inseparables (o al menos en el terreno discursivo). Evidentemente sería absurdo imputar a las teorías psicológicas los cambios históricos comprobados en los modos de atención y educación de los niños más pequeños, de las que son y han sido en sí mismas un efecto. Por ello, es importante saber y recordar que las teorías no han sido producidas fuera 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 (Chartier y Geneix, 2006: 19).

La primera infancia desde el discurso y la aplicación de sus derechos.

La comprensión de la construcción social de la infancia constata que se han dado diferentes enfoques significativos a lo largo de la historia occidental, pero también puede deducirse de esta investigación el hecho de que existen diversas maneras de comportamiento hacia la infancia en diferentes culturas en el mismo momento. En este sentido, el estudio etnográfico también pone en evidencia que las imágenes del niño pueden cambiar no sólo a través del tiempo, sino de una cultura a otra. La implicación directa de ambos posicionamientos es que se puede hablar de diferentes concepciones de la primera infancia potencialmente válidas y competentes entre sí y que hablar de concepciones es, entonces, ubicar el entendimiento de la primera infancia en un contexto social, político y cultural

determinado. Es ante este desafío que se plantea la necesidad de abordar la comprensión de la construcción social de la infancia que ha dominado en el discurso global y que actualmente impregna las políticas de educación y atención infantil, tal y como se abordó en la sección previa. Este análisis deriva, principalmente, de investigaciones históricas occidentales que, si bien divergentes en sus posicionamientos, han determinado las imágenes del desarrollo infantil y que sustentan el trabajo en los derechos de los niños en diversos artículos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), redactados en términos psicológicos. Como hecho sin precedentes, el pasado siglo pasó a la historia por establecerse como el siglo de la infancia en el marco de una concepción de los niños como titulares de derechos que superaba la estrecha visión de la infancia como objeto de necesidades. Concretamente, desde el momento que se adscribe la Convención de los Derechos del Niño (1989) y, por ende, sus observaciones y protocolos, los niños más pequeños, junto con el resto de la infancia, pasan a ser sujetos y ciudadanos de derechos, en tanto sujeto como ciudadano y no sólo por su condición específica en relación a su etapa evolutiva.

En relación con la primera infancia, es preciso enfatizar que sólo durante las últimas décadas el trabajo en los derechos infantiles ha suscitado cambios significativos en el modo en que los servicios para los niños más pequeños han sido pensados, planificados y/o provistos (Ancheta Arrabal, 2014). Entre los motivos explicativos cabe señalar que, si bien la CDN constituye el texto jurídicamente vinculante y el tratado de derechos humanos con mayor número de ratificaciones en el mundo que ha contribuido a configurar políticas y disposiciones en materia de los derechos para la primera infancia, su influencia en las decisiones en materia de gasto público de muchos gobiernos no ha sido tan fuerte como las más dominantes desde la lógica del mercado laboral o las presiones demográficas. En este sentido, la primera infancia tiene una dimensión política, caracterizada por disparidades acusadas —de recursos, de acceso y de posibilidades— que han estado y siguen condicionadas por factores mundiales y locales a la vez (Montgomery et. al., 2003). Así, aunque la CDN como instrumento jurídico ha permitido 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, sólo donde el reconocimiento específico de que los niños pequeños son seres humanos y ciudadanos dotados de derechos — "el derecho a tener derechos" (Cillero, 2001) — se ha podido dar un avance trascendental. Si bien, a pesar de que la mayoría de los Estados ha desarrollado medidas para abordar la implementación de la CDN en relación a los derechos infantiles, entre las características principales de estas políticas 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. Precisamente, en relación a la aplicabilidad de la CDN (sanciones internacionales, establecimiento de protocolos facultativos, etc.), tal y como señalara Beloff (2004), en tanto la efectivización de los derechos queda supeditada a las posibilidades del desarrollo económico de cada país, no resulta suficiente para controlar a los Estados y garantizar universalmente la concreción de sus planteamientos, siendo uno de los principales desafíos, junto a la escasa claridad en relación a lo que se entiende por interés superior del niño y cómo los derechos se hacen efectivos. Lo anterior no sólo pone de manifiesto una de las principales problemáticas con las que se enfrenta la Convención, sino que también invita a reflexionar acerca de las condiciones con las que los Estados Partes cuentan para dar cabida a los planteamientos que en ella se proponen, sobre todo en materia de bienestar económico y social de los niños. Por ejemplo, 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 totalidad de la población infantil. Por un lado, la mera ratificación de dichos documentos no garantiza su ulterior implementación dado que son el reflejo de "una utopía tal vez alcanzable, redactados por adultos (…) que defienden los derechos del niño en la medida que no afecten a los del adulto" (Vila, 1992). Es decir, se sigue obviando que es el adulto quien, en la gran mayoría de los casos, conculca los derechos del menor mientras no se contemplan mecanismos de autoayuda infantil cada vez más frecuentes y se

tiende a contemplar a la infancia aislada de una estructura de relaciones locales e internacionales que, en última instancia, marginan a los grupos más vulnerables de la población y especialmente a la primera infancia (Haddad, 2002). Por otro lado, varias estructuras que trabajan en aras de garantizar los derechos de los niños constituyen vías separadas y diferentes, una de las cuales se ocupa de la educación primaria como Objetivo de Desarrollo del Milenio y la otra como estrategia de la meta más amplia de la Educación Para Todos, pero ninguna incluye el derecho a la educación definido en los términos de los instrumentos internacionales en derechos humanos.

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 cual 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 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 de la EPT (1990) y la Agenda de los ODM (2000) revela la profunda erosión de este derecho en el ideario educativo global y en los hechos internacionales de la educación (Tomasĕvski, 2006) y que las agendas futuras deberían resolver. Todo ello ha ido desdibujando principios fundamentales como el de la equidad que son consustanciales al derecho a la educación; sobre todo en el marco de las políticas y reformas neoliberales implantadas en varias regiones, ateniéndose a las recomendaciones y condiciones de los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial (Torres, 2005: 52). El derecho a la educación pertenece a la legislación pública reflejándose en las responsabilidades gubernamentales correspondientes y constituyendo uno de los escasos deberes aceptados globalmente para los niños, pero el hecho de evitar la regulación en cuanto a su obligatoriedad y gratuidad la ha introducido en un esquema de oferta-demanda. 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 basada en derechos y de una terminología

compartida para describirla (Banks, 2003). 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 (Tomasĕvski, 2006). Así, la base del derecho legal de los niños a la educación está asentada en la propia carencia de derechos políticos que les permitan garantizar su educación a través de procesos democráticos de participación; pero en esa misma base, los criterios legitimados no sólo no encuentran consenso ni una definición universal acerca de qué es una buena educación —pues se trata de juicios de valor altamente subjetivos, que varían entre países, culturas, grupos, y personas en el mundo de los adultos—, sino que se desvirtúan en la falta de compromiso para su efectiva aplicación por parte de los creadores y agentes implicados. El derecho internacional, como es el caso de la Convención, se constituye como una base que regula las relaciones internacionales entre Estados, pero su materialización depende de las condiciones de cada sociedad y de los factores estructurales que en ellas se proyecten. Ello pone de manifiesto otra problemática 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.

Como ilustración de todos los hechos anteriores, y entre múltiples razones, la perspectiva de la educación y la atención de la primera infancia (EAPI) como un derecho humano ha venido siendo y 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) (Education International, 2010). Esta visión anula e invisibiliza 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). Más allá, ha sido

cuestionado como mucha de esta investigación, 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). Asimismo, la definición constreñida de la EAPI como una buena inversión o un servicio dirigido prioritariamente para aumentar las oportunidades de los niños más pequeños de familias desfavorecidas es contraproducente especialmente porque desvía la atención de las condiciones o requisitos sociales que producen y perpetúan las desventajas y la inequidad. De hecho, hoy se dan una serie de influencias internacionales que han ido moldeando el desarrollo de los Estados como la integración económica y la globalización mediante las que el propio Comité de los Derechos del Niño considera que el impacto del sector empresarial en dichos derechos 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). De tal modo que 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 el aumento de 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 (OECD, 2012: 250)–, en claro detrimento de la equidad como directa consecuencia.

A todo ello cabe añadir que las actividades de seguimiento de la Convención han sido débiles en relación con la EAPI, en la medida en que han enfatizado indicadores cuantitativos para su planificación y evaluación, 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. 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, escasos estudios exploran las relaciones entre este tipo de indicadores. 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 otros sociales, políticos y culturales que son, por antonomasia, 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 propósito de la anterior discusión, tanto la sociología infantil como la etnografía de educación infantil han demostrado que una cuestión central es determinar qué se entiende por un resultado deseable (Hendrick, 1997), pues los conceptos en torno a 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 extremada precaución (Woodhead, 1997). 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, pueden 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 sobre las capacidades y competencias de los mismos. De igual manera, existe cada vez un mayor convencimiento en que es de vital importancia situar los

derechos de la infancia en los objetivos de cada contexto cultural y socioeconómico para el desarrollo humano (Cook, 2004: 41) para no aplicar con carácter universal patrones occidentales. En cuanto a la primera infancia, tal propósito no ha resultado fácil de lograr por diversas razones como el énfasis de algunas de las disposiciones de la CDN en las necesidades básicas sobre otros aspectos fundamentales del desarrollo integral (Myers, 1995). Desde el trabajo realizado por los Estados partes, la recopilación efectiva de datos en una base que posibilite comparaciones factibles entre países es una tarea esencial en aras de facilitar la discusión e intercambio de experiencias para tomar decisiones activas en la búsqueda de valores y objetivos compartidos en el largo plazo (Bergstrom e Ikonen, 2005).

A la luz de lo expuesto hasta el momento, la reflexión en torno a la sociedad y el Estado en materias sobre la infancia resulta de necesaria realización para cualquier ciudadano, pero que para los profesionales se torna un ejercicio de obligado cumplimiento, en aras de reconocer las contradicciones y limitaciones que la visión del derecho establece en materia de primera infancia, en tanto ejecutores de dicha proyección y del desarrollo de políticas públicas y de la concepción subyacente de protección que asumen los Estados en relación a las diversas significaciones de la misma. De ese modo, es posible considerar aspectos globales en relación a la infancia que refieren incluso a cuestiones estructurales a la hora de plantear las intervenciones en ella, pues no es casual que las propuestas actuales en política integral de EAPI se plasmen de la forma en que lo hacen. Lo anterior descansa en la base de que las políticas para la primera infancia deben estar relacionadas con las circunstancias políticas, económicas y las reformas sociales (ancladas en su contexto social) y que cuando implican a padres, familias y comunidades, son más susceptibles de conducir a un cambio social más amplio (Moreno y Van Dongen, 2007). Con todo 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. En este sentido, la falta de reconocimiento de los niños y niñas más pequeños como sujetos de pleno derecho, 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. Por todo ello, sólo trasladando los principios generales y artículos de la CDN a los términos más concretos implicados en el desarrollo de cada niño, que la total implementación de este tratado se hace más factible, tal y como se explicita en la Observación General número 7 de la CDN (2005) dedicada íntegramente a los derechos de la primera infancia. De otro modo es difícil comprender el desarrollo de una política integral para 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 para una real distribución del poder. 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 garantizarla para todos los niños, velando por el cumplimiento de los principios de equidad y justicia social (Ancheta Arrabal, 2014).

El potencial de la primera infancia desde la base de la cultura global.

En la actualidad, el campo de la Primera Infancia es conocido con diferentes nombres, tanto en distintos países como dentro de cada uno de ellos, de modo que el concepto varía según su interpretación particular en cada uno de los contextos sociales, culturales y lingüísticos, las concepciones de los distintos actores, etc. y en función de los puntos de referencia desde los que se sitúan los protagonistas que intervienen en este campo. Más allá de las simples denominaciones, en la realidad conviven dispares constructos sociales que conllevan diversos modos de entender la primera infancia y diferentes imágenes de los niños pequeños que darán lugar, a su vez, a formas específicas de desarrollar las políticas, la provisión y las prácticas destinadas a su educación y

atención. Dada la naturaleza polifacética de la primera infancia, las acepciones de la EAPI y sus prácticas correspondientes varían considerablemente según los procesos acaecidos acordes con los modelos educativos y sociales preconcebidos para la infancia, dentro de la familia y de la sociedad, a través de los que la primera infancia se ve reinventada y caracterizada. Con ello, la imagen de la infancia institucionalmente asentada y centrada en una lógica del ideal de sociedad racional, modernista y estructurada que tuvo su apogeo en la mitad del siglo XX, ha sido progresivamente rebatida por un conjunto de imágenes más fluidas y subversivas (Holland, 2004: 18).

En este sentido, las teorías posmodernas promueven las ideas de reflexión en el nivel cotidiano de la acción social y a través de cambios paradigmáticos en las ciencias sociales (Giddens, 1994), con efectos que se perciben en subdisciplinas o campos científicos como la sociología de la familia y la psicología del desarrollo que reflexionan sobre el estado de su investigación a través de una reevaluación del concepto de infancia. Estas nuevas posiciones revelan tensiones teóricas importantes y productivas entre la sociología de la infancia y la idea de infancia en sí misma como una configuración cultural, política y socialmente asumida, frente a la realidad que rompe con el juicio de la condición contemporánea de la infancia consignada en los campos científicos, reformulando los problemas y las crisis atribuidas a la población infantil en términos de cambio social. Así, la reconstrucción del concepto de la primera infancia se examina como factor paralelo a la crisis de la concepción convencional de familia, pero también desde su replanteamiento conceptual y empírico de las teorías posmodernistas. Desde una perspectiva metafórica, las posiciones sociales de los niños no pueden seguir estando definidas bajo un modelo "universal y natural" de la infancia, sus actitudes y su comportamiento; ni puede existir, por ende, una sola concepción como referente para la evaluación de la conducta infantil y de aquellas instituciones e individuos que tienen responsabilidades hacia los niños. La parábola se materializa en el hecho de que la mayoría de la investigación sobre el desarrollo temprano se concentra en una población específica y minoritaria en el total de la población infantil mundial, principalmente estadounidense y europea,

por lo que no resulta tan fácilmente generalizable o extensible, más allá de sus zonas originarias de influencia (Levine y New, 2008). Además, 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 excluya de cuestiones que les afectan vitalmente en contra de lo que establece el artículo 12 de la CDN. Es decir, gran parte de este campo de conocimiento 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: 71). Desde ese marco de las necesidades definido y establecido por los adultos que enfatiza la inocencia y vulnerabilidad de los niños, se 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). Esta es una muestra evidente de la conexión directa entre la imagen de la infancia o de la primera infancia, y las dinámicas de poder causales que subyacen a esta construcción social, desarrollada durante años desde el dominio del ideal científico positivista que ha dado como resultado que se haya convertido en objeto en lugar de un sujeto de investigación.

Por todo lo anterior, entender los cambios, fuerzas y factores que estructuran las visiones de la infancia en cada sociedad, conlleva atender a las perspectivas de los adultos cultural e históricamente concretas, ya que los propios niños han tenido muy poco protagonismo en la definición de sus posiciones sociales e identidades propias (Wyness, 2000). Así, además de reposicionar a la infancia en el desarrollo infantil, cabe examinar de cerca el concepto y el estatus del adulto que está destinada a ser (Brooks-Gun, 2003), así como la visión y el modelo dominantes en materia de educación y atención de la primera infancia que, centradas en los derechos y el desarrollo de los niños, se derivan de las tradiciones europea y norteamericana (Penn, 2008). Se trata

entonces de situar la categoría de la primera infancia fuera de los enfoques convencionales conceptuales y metodológicos de la socialización y el desarrollo, en los que los niños se encuentran subordinados y dependientes de los adultos, a la vez que se intenta llevar a cabo la difícil tarea de dar sentido a la posición de la misma en la dinámica red de relaciones y responsabilidades que caracteriza la sociedad posmoderna. Para que dicho trabajo sea indeleble, es necesario estudiar la infancia como una categoría social diferenciada, dando cuenta de la falta de conciencia social hacia la misma desde nuestra perspectiva occidental que ha tendido a homogeneizarla y con el conocimiento de que nuestra relación con los niños radica, no tanto en los individuos como en el ámbito estructural (Verhellen, 2000).

De esta forma, reconstituir y/o resignificar el constructo de la primera infancia supone una premisa fundamental no sólo para la creación de nuevas respuestas, sino también para el desafío de las nuevas investigaciones en las que deben existir infancias capaces de hablar por sí mismas, de ser protagonistas y narradoras de su propio relato. Elevar dicha voz se torna una condición indispensable para retomar con audacia el discurso moderno que trae consigo la virtud de reconocer que todavía se sabe poco sobre lo frágil, poderosa y prometedora que es la naturaleza inherente de la primera infancia. Ello implica el desarrollo de la cultura infantil en los modos de organización social y por la que la sociedad en conjunto reconozca a los niños, incluidos los menores de 8 años, como sus ciudadanos con derechos propios y la distribución justa de los recursos en la misma. Una sociedad que desarrolla la cultura con respecto a los niños está concienciada con la integración de los mismos en todos los aspectos de la vida y con la escucha activa de sus voces sobre, por ejemplo, los servicios dedicados y especificados para ellos —más allá de tenerlas en cuenta, en el mejor de los casos, como meros usuarios y a sus padres como comunes clientes— tanto porque la sociedad quiera escucharlo como porque consideren que lo que tengan que decir tiene importancia. Consecuentemente, en el desarrollo de los servicios de EAPI en una cultura de los niños emergente el énfasis ha de encontrar su razón de ser, más que en la discusión de los objetivos y evaluación, sobre lo que

los servicios pueden hacer, aquí y ahora, para aumentar la calidad de vida de los niños pequeños, para ofrecerles oportunidades para el aprendizaje, para mejorar su actual bienestar y desarrollo, y para ampliar su integración en la sociedad general. Esta visión, no sólo asume una apreciación de la primera infancia más equilibrada por la que los niños pequeños deben ser valorados y respetados por lo que ahora son y viven –y no sólo por aquello en que se convertirán y pueden ser para la sociedad–, sino también de la valoración del trabajo que se realiza con ella. Se trata de pensar más allá del énfasis actual en esta etapa y en la provisión de sus servicios como la pieza clave y fundamental para cambiar los modos en que opera la sociedad, y de superar la mera y tradicional visión propedéutica de este ciclo vital, implementando un sistema de educación y atención de la primera infancia que permita a los niños y a sus familias integrarse en la misma, a pesar de las dinámicas cambiantes y rápidas transformaciones que en ella se dan. De este modo, la provisión de estos servicios y la garantía de estos como otros de los derechos de la primera infancia, representarían la expresión de unos valores, como parte esencial de una sociedad mejor y más justa.

De todos los grupos sociales, los niños, en general, y los niños pequeños, en mayor magnitud y particularidad, han sido los menos capaces de explorar la visión o imagen de sí mismos en el dominio e imaginario públicos; más bien al contrario, se encuentran o integran en un mundo de definiciones asignadas, que son respaldadas por las poderosas emociones de los adultos. Si bien, allí donde han ganado un mayor acceso a una voz pública, han sido capaces de realizar una contribución muy significativa al amplio rango de significados sociales y el resultado no ha sido un conjunto limitado de imágenes más infantiles, si no más diverso. En la medida en que desde el mundo adulto se preste más atención a la propia contribución de los niños, los educadores son forzados a reajustar la concepción y conceptualización de la infancia y de sus contextos; y ello implica que nuestra noción de lo que es un adulto también se torne más flexible y continua y mayormente revisada. En este cometido, la teoría pedagógica, en su imperativo moral en la función de garantizar y proteger los derechos preferentes

y fundamentales de los niños, ha de resultar primordialmente una cuestión de derechos humanos. En esta interpretación dinámica y abierta de la educación en los derechos humanos la idea básica de participación refiere a una perspectiva pedagógica que considera a los niños como sujetos y, por ende, les asigna un rol más equitativo en su relación con los adultos. El ideal pedagógico de este enfoque crítico-político se considera en línea con la educación para el empoderamiento de los niños como clase oprimida en oposición a la "educación bancaria" (Freire, 1972) y en la búsqueda de un diálogo que encaja con la preferencia hacia lo que ya Korczak (1919) definió como "momentos educativos" la reflexión y justificación de la práctica.

Recibido: 9/11/2014

Aceptado: 18/11/2014

Bibliografía

ANCHETA ARRABAL A. (2011) *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia*. Tirant Lo Blanch, Valencia.

ANCHETA ARRABAL A. (2013a) "Avances y desafíos de la Comparación Internacional de la Educación y Atención de la Primera Infancia", en *Revista Española de Educación Comparada, Monográfico: La Educación Infantil en perspectiva europea*, 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", en *Perfiles Educativos* 35, (140), pp. 134-148, México.

ANCHETA ARRABAL A. (2014) *"Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia"*. Journal of Su-pranational Policies of Education 2, pp. 52-71. Disponible en: http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL2/3_JOSPOE_VOL2.pdf [consultado en Septiembre 2014].

ARIÉS, P. (1973) *Centuries of Childhood. Penguin Books*, Harmondsworth (UK).

BANKS, R. (2003) *Terminology in the Early Childhood Field*. University of Illinois, Illinois.

BECK, U. (1991) *Risk Society*. Sage Publications, London.

BELOFF, M. (2004) *Protección integral de derechos del niño Vs. Derechos en si-tuación irregular.* Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Disponible en: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2467/7.pdf [Consultado en enero 2014].

BERGSTROM, M. E IKONEN, P. (2005) *"Space to grow"*. Children in Europe 8, pp. 12-13.

BROOKS-GUNN, J. (2003) *"Do you believe in magic: What we can expect from Early Childhood Intervention Programs",* Social Policy Report 17 (1), pp. 3-14.

CHARTIER, A. M. Y GENEIX, N. (eds.) (2006) *Petite enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. ESF éditeur, Issy les Moulineaux.

CILLERO, M. (2001) *"Los Derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva".* Justicia y Derechos del Niño 3, UNICEF, Buenos Aires.

COOK, C.P. (2004) "Cross-Cultural Perspectives on the Child Image", en WEYTS, A. *Ghent on Children's Rights*. (Nov-Dic. 2004), pp. 35-47.

EDUCATION INTERNATIONAL (2010) *Early Childhood Education: a global scenario.* Education International, Brussels.

FREIRE, P. (1972) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, Buenos Aires.

GIDDENS, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza, Madrid.

HADDAD, L. (2002) "*An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care*". UNESCO Early Childhood and Family Policy Series, 3 (octubre), pp. 7- 15.

HENDRICK, H. (1997) "Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to present", en JAMES, A y PROUT, A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood.* Falmer Press, London, pp. 34-62.

HOLLAND, P. (2004) *Picturing childhood.* Tauris, Londres y Nueva York.

LEVINE, R. Y NEW, R. (2008) *Anthropology and Child Development: a Cross-cultural reader*. Blachwell, Oxford.

MONTGOMERY, H., BURR, R. Y WOODHEAD, M. (2003) *Changing Childhoods: Local and Global*. Wiley/Open University, Chichester.

MOONEY, A., CAMERON, C. CANDAPPA, M., MCQUAIL, S., MOSS, P. Y PETRIE, P. (2003) *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality.* Institute of Education from the University of London, Thomas Coram Research Unit, London.

MORENO, T. Y VAN DONGEN, J. (2007) *"Promoting social inclusion and respect for diversity in young children's environments"*, Early Childhood Matters 108 (junio), pp. 5-7.

MUÑOZ, V. (2013*) Derechos desde el principio. Atención y Educación en la Primera Infancia.* Global Campaign For Education. Disponible en: htt://www.campaignforeducation.org [consultado en Noviembre 2013].

MYERS, R. (1995) *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World.* The High/Scope Press, Ypsilanti, MI.

NACIONES UNIDAS (2013) *Convención de los Derechos del Niño. Observación General Nº 16. Sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño.* NU. Disponible en:

http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN16 [consultado in Junio 2014]

OECD (2012) *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* OECD, Paris.

PALACIO LIS, I. (2003) *Mujeres ignorantes: madres culpables: Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX.* Universidad de Valencia, Valencia.

PENN, H. (2000) *Early childhood services: theory, policies and practice.* Open University Press, Buckingham and Philadelphia.

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

SKOLNICK, A. (1976) *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society*. Little Brown, Boston.

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 28 (5), pp. 390-410.

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

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

VERHELLEN, E. (1992) "Changes in Images of the Child", en FREEMAN, M. y VEEKMAN, PH. (eds.) *The ideologies of Children's Rights.* Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, pp. 79-94.

VERHELLEN, E. (2000) *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Garant, Leuven (3ª ed.).

VILA, J. (1992) *Taller sobre "La problemática de la infancia, hoy",* organizado en Barcelona por la Fundación Intermón (9/7/92).

WOODHEAD, M. (1997) "Psychology and the cultural construction of children's needs", en JAMES, A. y PROUT, A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*, pp. 60-77.

WOODHEAD, M. (2004) "A right to Development: Psychological Perspectives on the UNCRC", en WEYTS, A. *Ghent on Children's Rights 8*, Op. Cit., pp. 61-78.

WYNESS, M. G. (2000) *Contesting Childhood*. Falmer Press, London.