



DERECHOS DESDE EL PRINCIPIO

Atención y educación
en la primera infancia

Derechos desde el principio : Atención y Educación en la Primera Infancia, fue escrito por Vernor Muñoz, ex Relator Especial de las Naciones Unidas por el Derecho a la Educación, en nombre de la Campaña Mundial por la Educación.

INDICE

Introducción: La visión de la Campaña Mundial por la Educación sobre atención y educación en la primera infancia	4
Mensaje de Irina Bokova, Directora General de UNESCO	7
Resumen ejecutivo	8
Agradecimientos	9
I. El derecho a la atención y educación en la primera infancia: el marco conceptual	10
II. Marco normativo de la atención y educación en la primera infancia	14
III. Atención y educación en la primera infancia: avances y desafíos	16
IV. Buenas prácticas, estudios de caso y testimonios	31
V. Conclusiones y recomendaciones	36
VI. Referencias bibliográficas	38

Introducción:

La visión de la Campaña Mundial por la Educación para la atención y la educación en la primera infancia

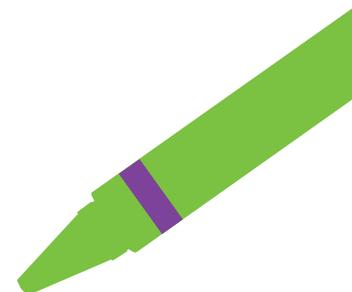
Este informe, escrito por Vernor Muñoz, ex Relator Especial de las Naciones Unidas por el Derecho a la Educación, pretende, desde su título en adelante, destacar una verdad incuestionable: que ni los derechos ni la educación empiezan cuando el niño o la niña ingresa en la escuela primaria. Por el contrario, como lo afirma la Declaración de Jomtien de 1990 (y que todos los padres saben), “el aprendizaje comienza con el nacimiento” y cada persona, independiente de su edad, tiene el derecho de ejercer sus derechos, incluso el derecho a la atención y la educación. Tal como lo expone este informe, la atención y la educación en la primera infancia – especialmente para los más vulnerables y desfavorecidos – hace parte del primero de los seis objetivos de -Educación para Todos-, acordados conjuntamente por 164 gobiernos en Dakar en 2000, y es confirmado como un derecho individual en diversos tratados regionales e internacionales. Para la Campaña Mundial por la Educación esto significa claramente que es también responsabilidad del Estado, y por lo tanto, requiere de una respuesta fuerte y coordinada por parte de los gobiernos.

El derecho a la atención y la educación en la primera infancia es, además, crucial para la garantía de otros derechos (como los derechos a la salud y a la participación ciudadana), para ayudar a las personas a salir de la pobreza y realizar su potencial, así como a combatir la inequidad dentro de y entre las comunidades y las naciones. Por ejemplo, The Lancet (una de las revistas médicas más importantes del mundo) publicó nuevas investigaciones demostrando que la primera infancia – generalmente entendida como el periodo desde el nacimiento hasta los ocho años de edad – es la etapa durante la cual la atención de calidad y los programas educativos son más efectivos para “romper el ciclo de inequidades que ha dominado la vida de millones de niños y niñas y sus familias”.

No obstante, si examinamos la planeación y los presupuestos de los gobiernos, como también la cooperación de donantes a países en desarrollo, parece que el derecho a la atención y a la educación en la primera infancia, y su carácter de indivisibilidad de los demás derechos, no es ampliamente aceptado. Con algunas excepciones notables, la mayoría de los gobiernos no prioriza todavía – o muchas veces no incluye – la primera infancia en sus estrategias ni en otros planes nacionales. Apenas la mitad de los países que hacen parte del Informe Mundial de seguimiento de la UNESCO a la Educación para Todos confirma tener programas oficiales dirigidos a niños y niñas de 0 a 3 años de edad, y muchos de estos atienden apenas a una minoría de estos niños y niñas. El promedio del gasto público regional destinado a la educación inicial varía de 0.5% del PIB en Europa del Este y Central, a cerca de 0 en el Asia Suroccidental y en el África Subsahariana. El Comité para los Derechos del Niño destaca que, en sus informes al mismo, muchos Estados - ofrecen poca información sobre la primera infancia, incluyendo básicamente comentarios referentes a la mortalidad infantil, al registro civil de nacimiento y a la atención en salud.

El presente informe argumenta que la falta de reconocimiento de los niños y niñas más pequeños como sujetos de derecho es un factor crítico para la perpetuación de estos vacíos. Sin un marco de derechos, la presión sobre los gobiernos para cumplir con sus responsabilidades resulta débil o está ausente. Esto lleva a un dominio relativo del sector privado en la prestación de servicios para la primera infancia, creando, para los más pobres y vulnerables, una barrera por sus costos, además de una dependencia basada en esta justificación económica para su provisión de educación en la primera infancia. Este escenario trae implicaciones peligrosas para los contenidos y los currículos en atención y educación a la primera infancia como también en la distribución de los servicios.





La Campaña Mundial por la Educación (CME) hace un llamado para la transformación de esta situación. Nuestros miembros han manifestado su apoyo firme para dar prioridad a la atención y educación en la primera infancia. Durante el mes de Abril de 2012, miembros de la CME en más de 80 países han adoptado medidas para exigir el reconocimiento de los “derechos desde el principio - comienzo”. El reconocimiento pleno de estos derechos tendrá diversas implicaciones:

Todos los niños y niñas – incluyendo los más marginalizados – deben tener oportunidad para el acceso a atención y educación en la primera infancia

aún cuando no todas las familias escojan utilizar estos servicios fuera de su entorno. Esto implicará una mayor expansión de servicios y un enfoque en la inclusión de personas marginalizadas, incluyendo niños y niñas con discapacidad y necesidades especiales; grupos en riesgo de discriminación, tales como niñas y minorías étnicas, religiosas o lingüísticas; niños y niñas en Estados afectados por conflictos así como los más pobres. Aún hay mucho por hacer para combatir esta situación, según la cual, por ejemplo, la probabilidad de que un niño o una niña de un hogar pobre en Egipto puedan acceder a servicios de atención y educación para la primera infancia es de uno en cada veintiocho frente a la posibilidad de los niños provenientes de una familia rica.

Los gobiernos deben garantizar servicios integrales e integrados para niñas y niños pequeños – incluyendo atención, salud y educación – que sean regularmente monitoreados para garantizar su calidad.

Teniendo en cuenta que la responsabilidad primaria es de la familia, los servicios deben considerar programas de maternidad segura y de apoyo a padres y cuidadores, así como guardería infantil y servicios flexibles de atención, educación preescolar y para los primeros años de escuela primaria – periodo en el cual el abandono y la repetición suelen ser particularmente altos. Un abordaje integral se enfocará también en la transición de los servicios de educación inicial hasta educación primaria.

Los currículos y abordajes deben atender las necesidades individuales, de educación, desarrollo, salud y nutrición de niñas y niños pequeños.

Deben ser flexibles, colocando al niño y a la niña en el centro, valorizando todo tipo de actividad, especialmente en lo lúdico: una educación preescolar rígida y formal que no permite que los niños jueguen suele ser desagradable para ellos y ellas y afecta su desarrollo.

Los Docentes y demás personal deben ser capacitados, cualificados, apoyados y valorizados como profesionales.

Los Estados deben proporcionar programas de adecuación profesional por medio de arreglos institucionales para docentes y cuidadores no calificados o con baja calidad, mejorando además sus sueldos y condiciones de trabajo.

Un aumento significativo de financiamiento público es necesario para proporcionar estos servicios.

También debe haber informes claros sobre los niveles de financiamiento para que haya una mayor rendición de cuentas. Se recomienda que los países dediquen un mínimo de 1% del PIB para el financiamiento público de servicios para la primera infancia, con una meta de por lo menos 10% de sus presupuestos para la educación, y valores semejantes de los presupuestos para la salud. Los donantes necesitan aumentar sus contribuciones de forma significativa.

La planeación y las políticas públicas para la atención y la educación en la primera infancia deben ser fortalecidas y mejor coordinadas, con adecuada supervisión de los servicios prestados por el sector privado y las ONGs.

Los gobiernos deben tener una política de primera infancia única e integrada, desarrollada en el contexto de una visión nacional sobre las niñas y los niños pequeños. Estos planes deben involucrar a todos los ministerios y agencias relevantes, pero con la responsabilidad clara por parte de una agencia líder. Si bien el sector privado ha asumido un rol rápidamente extendido en muchos países, muchas veces no ha sido bien reglamentado, no está dentro del contexto de una visión o un plan nacional, o tiende a sustituir al Estado frente a sus responsabilidades.

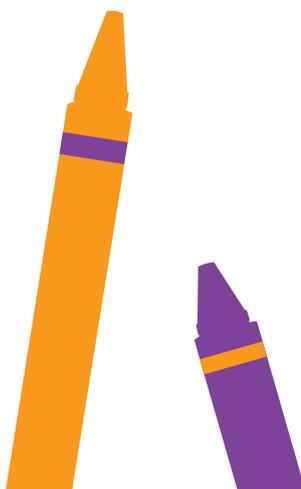
Las demandas detalladas de la CME son presentadas en el final de este informe.

En el mundo hay 1 billón de niños y niñas menores de ocho años de edad, más del 10% de la población mundial. El no respeto de sus derechos – y el impacto

consecuente en los demás derechos, sus oportunidades y sus sociedades – es devastador como para permitir que continúe. El argumento, las evidencias y las demandas de las familias, activistas y expertos son claros, y la Campaña Mundial por la Educación agradece a Vernor Muñoz por hacerlo tan evidente en este informe. Ahora es el turno de los gobiernos alrededor del mundo para adoptar medidas que garanticen la realización de los derechos desde el comienzo.

Campaña Mundial por la Educación
Abril de 2012

“En el mundo hay 1 billón de niños y niñas menores de ocho años de edad, más del 10% de la población mundial. El no respeto de sus derechos – y el impacto consecuente en los demás derechos, sus oportunidades y sus sociedades – es devastador como para permitir que continúe.”



Mensaje de Irina Bokova

Directora General de UNESCO



Directora General de UNESCO Irina Bokova

Este informe, *Derechos desde el Comienzo*, escrito por Vernor Muñoz, ex Relator Especial de las Naciones Unidas por el Derecho a la Educación, llama la atención hacia una dimensión crucial para el éxito de la Educación para Todos, que es un inicio (o comienzo) temprano. La educación es una estrategia de gran relevancia para alcanzar todos los Objetivos del Milenio, pero hay que empezar temprano y ser lo más incluyente posible.

Ninguna sociedad puede permitirse dejar de lado a ningún niño o niña. AEPI, Atención y Educación en la Primera Infancia es una fuerza muy poderosa para mitigar la depravación en el hogar y para preparar a niños y niñas para su ingreso a la escuela. Los instrumentos internacionales de derechos humanos ofrecen un marco sólido para avanzar en el derecho a AEPI. Ha habido progresos desde 2000 y hay muchas experiencias positivas para ser compartidas. Sin embargo, todavía nos falta mucho para enfrentar la inequidad desde las etapas más tempranas y para prevenir que los vacíos se amplíen a medida que la vida continúa. La experiencia ha demostrado que necesitamos políticas públicas

fuertes, que den prioridad explícita a atender a los más vulnerables y a potencializar todas las formas de diversidad. Estas políticas deben tener un financiamiento adecuado y ser implementadas con el apoyo de las comunidades con un monitoreo riguroso. La iniciativa llevada a cabo en Senegal, La Case Des Tout-Petits, con apoyo decidido de la UNESCO, es una prueba de la capacidad de un abordaje de base comunitaria

Mi reconocimiento a la Campaña Mundial por la Educación por destacar este asunto durante la Semana de Acción Mundial 2012. Esta es una oportunidad para recordar los compromisos hechos en la Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación en la Primera Infancia de la UNESCO, realizada en Moscú en Septiembre de 2010. Ante todo, es una ocasión para que todos se movilicen y transformen estos compromisos en acción. La inversión en AEPI es muy reducida aún para que los países puedan avanzar hacia el cumplimiento del primero objetivo de EPT.

Desde la Conferencia Mundial de 2010, la UNESCO puso en marcha un proceso interagencial para desarrollar un Índice de Desarrollo Holístico en la Primera Infancia que apoya el monitoreo integral del desarrollo en la primera infancia. También estamos actuando en campo para desarrollar estrategias y marcos para políticas de la niñez.

La atención y educación en la primera infancia es una fuerza para la dignidad humana que conlleva beneficios para toda la vida. Es también un motor poderoso para el desarrollo sostenible de las sociedades en el largo plazo. Estos son los mensajes clave de la Semana de Acción Mundial 2012. Los niños y niñas pequeños simplemente no pueden esperar.

Irina Bokova
Abril de 2012

Resumen ejecutivo

Derechos desde el principio pone en evidencia el largo camino que los pueblos deben transitar para respetar, proteger y realizar el derecho a la atención y educación de los niños y niñas en la primera infancia. Aún cuando en diferentes foros internacionales se ha propuesto extender y mejorar este derecho humano, los obstáculos siguen siendo muy grandes y los esfuerzos para superarlos aún son limitados.

La noción de “infancia” es una construcción socio cultural diversa y cambiante a lo largo del tiempo. En los últimos siglos esta idea ha ganado terreno en lo que universalmente significa ser niño o niña. Dicho significado, no obstante, generalmente excluye a los niños y niñas, especialmente a los más pequeños, del ejercicio de su ciudadanía, en el más amplio sentido del término, por lo que también se limita el ejercicio de sus derechos.

La educación en la primera infancia forma parte del derecho a la educación, que se garantiza universalmente en los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos.

Esos instrumentos tienen al menos dos elementos en común: el primero, que tácita o expresamente reconocen que el aprendizaje empieza con el nacimiento; y el segundo, que la atención y la educación en la primera infancia no son temas distintos e inconexos.

Debido a múltiples razones (que incluyen el limitado desarrollo normativo, la persistencia de visiones patriarcales y adulto céntricas, la injerencia de los organismos financieros internacionales en la definición de las políticas educativas, la subordinación de dichas políticas a las necesidades del mercado y la falta de interés de los gobiernos), la perspectiva de la educación en la primera infancia como un derecho humano, suele ser suplantada por una visión economicista y utilitarista, que se sustenta en la idea de crear “capital humano”. Por el

contrario, la atención y educación en la primera infancia, desarrollada desde una perspectiva de derechos humanos, no solamente tiene la posibilidad de preparar a las personas para su vida futura y para construir mejores condiciones económicas, sino además para promover la paz dentro de la comunidad y las naciones, para promover la equidad, estimular la movilidad inter generacional y superar la pobreza.

Esta visión reduccionista anula a los sujetos centrales (los niños y las niñas) e impide su participación activa, al considerarles en su futuro pero no en su presente, alimentando así grandes asimetrías estructurales, que son el germen de la exclusión y la discriminación. Además, reduce la riqueza cultural y la diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos, a simples mecanismos de acumulación.

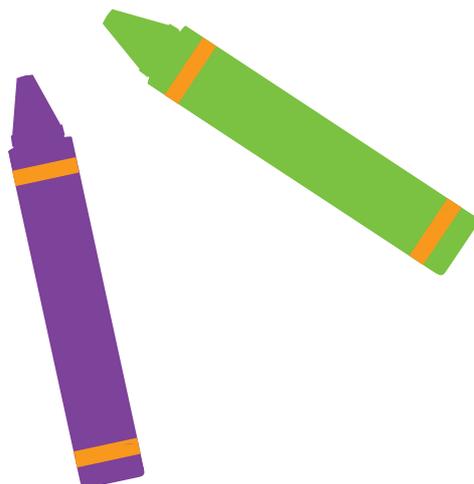
El informe también refleja los avances y desafíos en materia de políticas públicas, asignación presupuestaria, matrícula, personal docente, igualdad de género, salud y otras instancias de atención a niños y niñas en sus primeros años de vida. Estas categorías reflejan avances importantes pero a ritmos excesivamente lentos y dispares, que continúan retardando el reconocimiento a la titularidad de todos los derechos humanos y por lo tanto el derecho a una ciudadanía plena de los niños y niñas en la primera infancia.

La presentación de buenas prácticas (Senegal, Pakistán, Brasil) reflejan acciones innovadoras, que incluyen atención y educación como elementos holísticos con importantes resultados tanto cualitativos como cuantitativos, mediados por la incidencia política es pos de cambios estructurales. Pero, también demuestran la existencia de limitaciones graves en el cumplimiento de las obligaciones estatales, como la limitada asignación presupuestaria, que obviamente repercuten en el déficit de infraestructura, equipamiento, material especializado, entre otros.

Reconocimientos

La Campaña Global por la Educación desea agradecer Vernor Muñoz y Tereza Artega Böhrh por su trabajo arduo en la elaboración de este informe.

El autor desea agradecer el generoso apoyo recibido de la Secretaría de la Campaña Global por la Educación en la preparación de este informe. También agradece al grupo de trabajo en Atención y Educación en la Primera infancia de la CGE y a las tres coaliciones que compartieron los estudios de casos que aquí se incluyen: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, en Brasil, Pakistan Education Coalition y COSYDEP en Senegal. Desea también dejar constancia y agradecer la coautoría de Teresa Arteaga Böhrh en el proceso de elaboración, así como la importante cooperación de Peter Moss.



I. El derecho a la atención y educación en la primera infancia: el marco conceptual

La educación de la primera infancia forma parte del derecho a la educación¹, que se garantiza universalmente en los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos².

Esos instrumentos tienen al menos dos elementos en común: el primero, que tácita o expresamente reconocen que el aprendizaje empieza con el nacimiento; y el segundo, el tratamiento integral de la atención y educación de los niños y las niñas.

Ciertamente, la diferencia entre educación y atención es solamente formal, ya que los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que éste se construye³. Esta interacción revela un compromiso superior, que Peter Moss llama “ética del cuidado”, basado en la responsabilidad que tenemos con los-as otros-as y que, en el caso de la educación, debería estar presente en todas las etapas y niveles de la enseñanza. Según Moss, la práctica educativa incluye la atención o cuidado, no como una cuestión separada sino como una característica de la educación, de modo que se entienda que existe una ética del cuidado en la educación. No cuidado y educación, sino cuidado en la educación⁴.

La simbiosis entre educación y atención está siempre presente y se trata de factores interrelacionados que sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas – incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo – desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales⁵.

El Comité de los derechos del niño ha definido como primera infancia el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad⁶. La atención y educación de estos niños y niñas incluye las

actividades de aprendizaje dentro y fuera del hogar, así como los servicios institucionales y comunitarios de educación y atención integrales.

La atención y educación en la primera infancia⁷ – cuyos proveedores suelen ser muy variados: instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, comunidades y familias – constituye un continuo de dispositivos conexos en el que participan diversos protagonistas y que está formado por distintos elementos: familia, amigos y vecinos⁸; guarderías para grupos de niños-as de varias familias, instaladas en el hogar de una de ellas, centros de atención, kindergardens, preescolares⁹; programas impartidos en centros; clases y programas impartidos en escuelas; y programas destinados a los padres y madres.

¹ UNESCO. 2010. WCECCE Early Childhood care and education Marco de Acción, Aprovechar la riqueza de las naciones. párg. 6 y 7.

² Una descripción más detallada de las normas que garantizan este derecho se presenta en la siguiente sección.

³ Cf. Piaget, Jean. Psicología y Epistemología. Emecé editores, Buenos Aires, 1992.

⁴ Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Educação na primeira infância: Um campo em disputa, Sao Paulo. 2011.

⁵ UNESCO. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. 2007, p. 16

⁶ Observación General No. 7: Implementando los Derechos de la Niñez en la Primera Infancia. párag. 4.

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*.

⁹ Education International. Early Childhood Education: a global scenario. 2010, pp. 10-11.



De acuerdo con la clasificación internacional estándar de la educación (ISCED, por sus siglas en inglés), la educación en la primera infancia se clasifica como “nivel 0” y típicamente está diseñada con un abordaje holístico para apoyar el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional temprano de los niños y niñas e introducirles en la instrucción organizada fuera del contexto familiar. El nivel 0 de ISCED se refiere a aquellos programas para la primera infancia que tienen un componente educativo intencional y que buscan construir habilidades socio emocionales necesarias para la participación en la escuela y en la sociedad, así como para desarrollar algunas habilidades académicas y preparatorias para el ingreso en la educación primaria¹⁰.

Esta clasificación está centrada en la idea de preparar al niño o a la niña para su ingreso en la escuela y por lo tanto no refleja las necesidades educativas específicas que tienen las personas desde el nacimiento. Este tipo de clasificación debe modificarse, ya que la oferta institucional fuera del contexto familiar resulta insuficiente para garantizar el derecho a la educación en la primera infancia. Ello implica que el involucramiento de la familia es crucial para garantizar este derecho.

Debido a múltiples razones (que incluyen el limitado desarrollo normativo, la persistencia de visiones patriarcales y adulto céntricas, la injerencia de los organismos financieros internacionales en la definición de las políticas educativas, la subordinación de dichas políticas a las necesidades del mercado y la falta de interés de los gobiernos), la perspectiva de la educación en la primera infancia como un derecho humano, suele ser suplantada por una visión economicista y utilitarista, que se sustenta en la idea de crear “capital humano”.

Esta visión muchas veces hace creer que el desarrollo (humano, social, cultural) es posible sin la titularidad ni el ejercicio de los derechos.

El concepto de capital humano se basa en la idea de que la primera infancia provee una oportunidad para invertir en la futura fuerza de trabajo y remite al mandato de acumulación de capital (humano) y de habilidades sociales para el futuro¹¹. Según este concepto, la importancia de la atención y educación en la primera infancia se reduce a la idea de que “las inversiones en la atención de calidad y educación en la primera infancia (...) benefician a los contribuyentes y mejoran la vitalidad económica”¹².

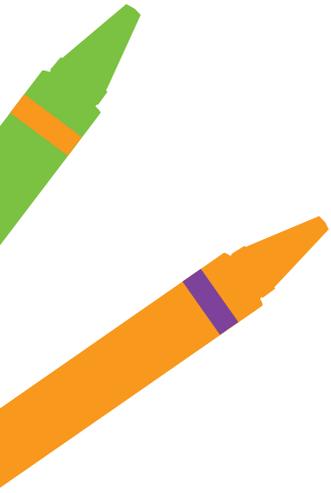
Este enfoque reduccionista de la educación en la primera infancia anula a los sujetos centrales (los niños y las niñas) e impide su participación activa, al considerarles en su futuro pero no en su presente, alimentando así grandes asimetrías estructurales, que son el germen de la exclusión y la discriminación. Además, reduce la riqueza cultural y la diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos, a simples mecanismos de acumulación.

Los derechos humanos de los niños y niñas son indivisibles, de modo que no es aceptable diferir la aplicación de sus derechos, bajo el pretexto de realizar otros. La indivisibilidad no sólo es una característica esencial de los derechos humanos, sino además una condición para su garantía efectiva y para los procesos de desarrollo sostenible.

¹⁰ UNESCO. General Conference. 36th Session. Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 5 September 2011. 36 C/19. Parag. 100-103

¹¹ UNESCO. WCECCE. Early childhood care and education. Regional Report. Europe and North America. 2010, p.6

¹² Calman, Leslie y Tarr-Whelan, Linda. Early Childhood education for all. A wise investment. Legal Momentum, 2005, New York, p.1.



La desconexión entre propósitos y acciones en la educación opera en el marco de graves desigualdades, en el que también se promueve la falsa idea de que el desarrollo económico es el objetivo principal de la educación, que en este contexto es considerada como un gasto y no como un derecho humano ¹³.

Bajo esta postura reduccionista que relaciona la educación con el capital humano, se realizan esfuerzos por medir los efectos futuros de los programas de desarrollo infantil temprano (DIT), sin considerar los impactos de la educación en áreas tan importantes como las capacidades éticas y estéticas, el goce y disfrute de la vida en comunidad, la identidad cultural y el valor de todas las civilizaciones, la tolerancia, la igualdad, el respeto y disfrute del ambiente, entre otras ¹⁴.

Por el contrario, la atención y educación en la primera infancia, desarrollada desde una perspectiva de derechos humanos, no solamente tiene la posibilidad de preparar a las personas para su vida futura y para construir mejores condiciones económicas, sino además para promover la paz dentro de la comunidad y las naciones, para promover la equidad, estimular la movilidad intergeneracional y superar la pobreza.

La atención y educación en la primera infancia fomenta la inclusión social de las personas y les provee una educación adecuada para participar activamente en la vida comunitaria, contribuyendo a reducir la inestabilidad política y fortaleciendo la estabilidad democrática. Esto se debe a que la escolaridad enseña a las personas a interactuar con otros y mejora los beneficios de la participación cívica, incluyendo el voto y la organización ¹⁵.

Una educación en la primera infancia basada en derechos humanos, requiere prestar atención a las necesidades y derechos del niño o niña individualmente considerada, lo cual evidentemente lleva a un beneficio en su futuro, pero principalmente en su situación actual. Este enfoque de la educación permite también atender problemas severos como la desnutrición, mortalidad e indigencia infantil y permite comprender que la realización del derecho a la educación está muchas veces condicionado por la pobreza de las familias, la disparidad entre los sexos, el lugar de domicilio, el idioma, la pertenencia étnica y la discapacidad, entre otros. La superación de esos obstáculos estructurales no se soluciona siguiendo las leyes del mercado, sino con el cambio y la generación de nuevas lógicas basadas en el respeto a la diversidad y ejercicio de los derechos humanos.

La infancia se construye desde distintas cosmovisiones, por lo que es necesario comprenderla considerando la interculturalidad. Esta noción no se reduce a la inclusión subordinada de los grupos sociales y de las personas que han sido históricamente excluidas y discriminadas, sino más bien es un proceso que facilita el diálogo, el respeto y la construcción de la igualdad real.

Pero, antes de imaginar un “mundo de iguales” es importante el reconocimiento y la acción frente a la inequidad, la discriminación y el poder.

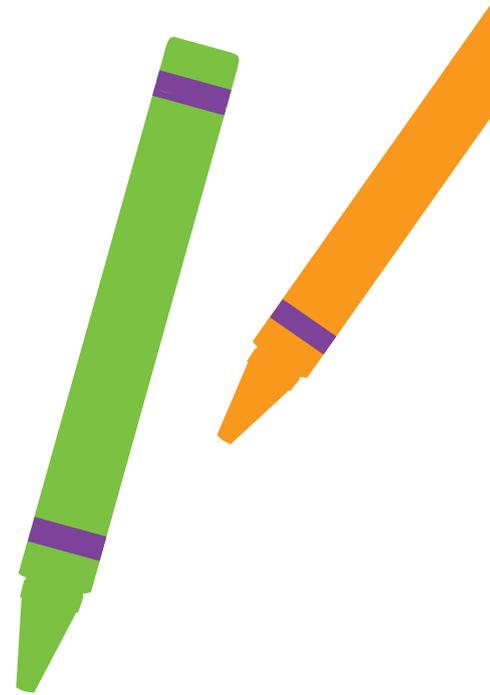
Asumir la diversidad como relación significa aceptar la inter y multi culturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que los principios de responsabilidad social, ciudadanía activa, empoderamiento, participación ciudadana y democracia deliberativa se redefinen y vigorizan¹⁶. Se podría empezar, por ejemplo, por considerar la diversidad y la interculturalidad en la construcción y puesta en marcha de políticas públicas estatales referidas a niños y niñas en sus primeros años de vida.

¹³ Muñoz, Vernor. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. El derecho a la educación de las niñas. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2006/45 8 de febrero de 2006, parag. 32-35.

¹⁴ Artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño.

¹⁵ The Heart Institute. Un Compromiso con la cobertura universal de los programas de desarrollo infantil temprano.

¹⁶ Magendzo, Abraham. Conferencia internacional “Evaluación y rendición de cuentas en la educación en derechos humanos”. 4 abril 2004. Citado en Muñoz, El río entre las piedras.



II. Marco normativo de la atención y educación en la primera infancia

El derecho a la educación está garantizado en la mayoría de los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos establece que todas las personas tienen el derecho a la educación. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales refuerza este principio al establecer que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. La consideración del interés superior de los niños y niñas en la eliminación de los estereotipos y prejuicios en el ámbito de la educación es un tema central en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. La Convención sobre los derechos del niño reafirma este derecho al establecer los objetivos de la educación y la obligación de los Estados de garantizar la sobrevivencia y desarrollo del niño y la niña, sobre la base de la igualdad de oportunidades, la inclusión y protección de las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o desventaja, lo cual reafirma también su derecho a la participación en la toma de decisiones de los asuntos que les conciernen o afectan.

Tales obligaciones han sido clarificadas por el Comité de los Derechos del Niño en sus observaciones generales 7, 9, 11 y 12. La observación general 7: Implementando los Derechos de la Niñez en la Primera Infancia reitera que los niños y niñas pequeños son portadores de todos los derechos consagrados en la Convención y el Comité interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible, según dispone el artículo 6.2 de la Convención. En este sentido, el Comité reafirma que los procesos de

maduración y de aprendizaje por medio de los cuales los niños adquieren progresivamente conocimientos, competencias y comprensión de sus derechos, sólo pueden realizarse de una forma integral, mediante la observancia de todas las demás disposiciones de la Convención, incluidos los derechos a la salud, la nutrición adecuada, la seguridad social, un nivel adecuado de vida, un entorno saludable y seguro, la educación y el juego (arts. 24, 27, 28, 29 y 31), así como respetando las responsabilidades de los padres y madres y ofreciendo asistencia y servicios de calidad (arts. 5 y 18).

Estos comentarios son producto de la experiencia del Comité al examinar los informes de los Estados y recogen el valioso aporte que ofrecen la Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000) y la Declaración “Un mundo Apropiado para los niños” de la Sesión Especial de las Naciones Unidas a favor de la Infancia (2002).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) proclama que “el aprendizaje comienza con el nacimiento” y el Marco de Acción del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar el año 2000, establece, como primer objetivo de la Educación para Todos, “expandir y mejorar la educación y atención integral en la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desaventajados”.

En concordancia con el proceso iniciado en la Conferencia de Jomtien en 2010, la UNESCO organizó en Moscú la primera Conferencia Global sobre Educación en la Primera Infancia, en cuyo Marco de Acción se reconoce la dificultad para alcanzar antes de 2015 el primer objetivo de la Educación para Todos (EPT), ante lo cual se insta a los gobiernos a desarrollar acciones concretas en materia de legislación, política y estrategias, así como ampliar el acceso y la aplicación del derecho a la educación en mayor escala, fomentar

el análisis, la investigación, el seguimiento y la evaluación del derecho a la atención y educación en la primera infancia, aumentar la eficacia en la ejecución de los programas y aumentar los recursos y la cooperación para tales fines.

En África, el derecho a la atención y educación de los niños y niñas se encuentra garantizado en la Carta sobre derechos humanos y de los pueblos (BANJUL), la Carta Africana sobre derechos y bienestar de los niños y niñas y la Carta Cultural para África.

En las Américas, este derecho está garantizado en la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que establece el derecho de todo niño y niña a las medidas de protección que requieran (art. 16). Estos principios se retoman en el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia (OEA 2007) y en las Metas Educativas 2021 (OEI 2009).

La Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, por su parte, establece que “toda persona tiene derecho a la educación...” (art. 14). Esta provisión también la recoge el Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y el Protocolo n° 12 al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, que introduce la prohibición general de la discriminación.

A pesar de que el derecho humano a la educación incluye a niños y niñas en la primera infancia, éste tiene poco desarrollo normativo específico en los tratados internacionales y es en el ámbito no convencional y declarativo donde se han producido los principales compromisos, sin mencionar la legislación nacional, que en muchos países tiene un desarrollo importante.

La falta de reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia así como se hace con las otras etapas educativas, ha incidido en la privatización de los servicios¹⁷, dado que la participación de los gobiernos en el financiamiento, organización y provisión de la educación para los niños y niñas en sus primeros años de vida, sigue siendo deficitaria y, por el contrario, las iniciativas particulares van en aumento. Esto significa que las familias pobres continúan sin posibilidad de ofrecer educación a sus niños y niñas pequeñas. Esta constatación ayuda a explicar la hegemonía del discurso instrumental sobre la educación en la primera infancia, como si hubiese necesidad de justificar con argumentos productivistas la dotación de recursos públicos en esta etapa¹⁸.

¹⁷ “Monitoring of EFA Goal 1 has been limited – often to health monitoring for children ages 0 to 3 and to education monitoring for pre-primary education. Existing composite child well-being indices cover childhood outcomes, but do not examine the array of services for children”. <http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/moscow-follow-up/global-follow-up/>

¹⁸ Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. Educação na primeira infância: Um campo em disputa, Sao Paulo. 2011.

III. Atención y educación en la primera infancia: avances y desafíos

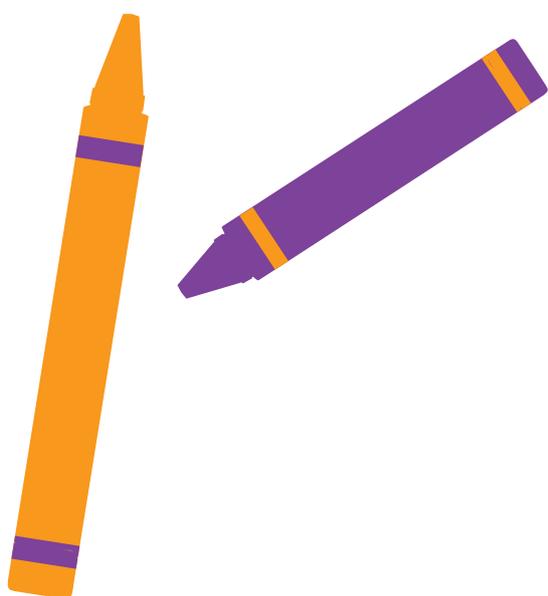
Los avances y desafíos presentados en este informe se centran en datos sobre políticas públicas, asignación presupuestaria, matrícula, personal docente, paridad e igualdad de género, salud y otras instancias de atención a niños y niñas en sus primeros años de vida.

Políticas Públicas, Planes y Programas de Estado: El limitado involucramiento estatal en la atención de las necesidades educativas de los niños y niñas en la primera infancia, obedece en parte a que en muchos países la provisión de educación desde el nacimiento no se considera obligatoria y cuando se brinda suele considerarse únicamente como una etapa preparatoria a la escolarización formal.

Como se dijo, la educación en la primera infancia se encuentra mayoritariamente privatizada¹⁹, particularmente para el grupo etario de 0 a 3 años y el acceso a estos programas sigue siendo bajo en los países en desarrollo, en especial para los niños y niñas que residen en zonas rurales o que tienen necesidades especiales²⁰.

No obstante, cada vez con mayor frecuencia la educación en la primera infancia se considera parte de la educación básica, aunque siguen siendo pocos los países que formalmente la integran al sistema educativo, por lo que es más común hallar esfuerzos que no cuentan con recursos suficientes ni con mecanismos de apoyo adecuados. Además, el planeamiento de la educación en la primera infancia continúa siendo periférico y con muchas limitaciones en su coordinación, lo que provoca la pérdida de oportunidades para muchos niños y niñas²¹. De los 204 países incluidos en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO, en 2005 cerca de la mitad (104) reportaron tener programas oficiales dirigidos a niños debajo de tres años de edad; y otros 29 no tenían tales programas, mientras que no había información para 71 de los países²².

La imposibilidad o grandes dificultades para garantizar la universalización de la educación en la primera infancia, ha llevado a los gobiernos a priorizar a los niños y niñas mayores de 3 años de edad, por lo que las personas menores de esa edad son remitidas a las instituciones privadas²³. De todas maneras, resulta muy difícil determinar exactamente cuántos niños y niñas son parte de programas de educación en la primera infancia. Sí existen datos que indican, sin embargo, que los niños y niñas mayores de 3 años residentes de zonas urbanas tienen el doble de posibilidad de asistir a estos servicios que los que viven en zonas rurales y lo mismo sucede con el quintil más pobre de las poblaciones²⁴, que se encuentra mayoritariamente excluido de las oportunidades educativas. Este tipo de exclusión se relaciona con la ausencia de medidas afirmativas, que busquen apoyar financiera y socialmente a las familias y adecuar la oferta educativa a las características socioculturales de los niños y las niñas.



Si bien es cierto que todos los países europeos han adoptado políticas públicas en torno a la atención y educación en la primera infancia, la accesibilidad varía de un país a otro. Durante la cumbre de Barcelona de 2002, los Estados de la Unión Europea reconocieron la importancia de la atención infantil en términos de crecimiento y de igualdad de oportunidades, de modo que establecieron unas metas sobre los cuidados infantiles para el año 2010: 33 % de cobertura para las y los menores de 3 años y 90 % de cobertura para los niños y niñas entre 3 años y la edad escolar obligatoria.

Estas metas se impulsaron por las presiones económicas que sufren los gobiernos y porque un mayor número de mujeres participan como fuerza de trabajo ²⁵. Sin embargo, para el año 2008, al evaluarse los resultados de las metas de Barcelona, solo 7 Estados habían logrado la meta del 33% y únicamente 9 la del 90% ²⁶.

¹⁹ UNESCO. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. p. 39

²⁰ Education International. 2010. Early Childhood Education: a global scenario. 2010, p16.

²¹ UNESCO. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education pp.38-39.

²² UNESCO. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education.

²³ Gwang-Jo Kim, Mami Umayahara. Early Childhood care and education: building the foundation for lifelong learning and the future of the nations of Asia and the Pacific. International Journal of Child Care and Education Policy. 2010, Vol. 4, No. 2, 1-13, p. 7.

²⁴ UNESCO. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education, p.38.

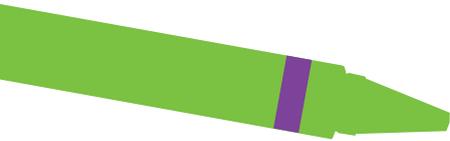
²⁵ UNICEF. Centro de investigaciones Innocenti. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio, 2008, p..4

²⁶ European Commission's Expert Group on Gender and Employment Issues (EGGE). 2009. The provision of childcare services. A comparative review of 30 European countries. Belgium.

En el caso del África Subsahariana, a diciembre de 2008 10 países habían adoptado políticas sobre atención y educación en la primera infancia. 20 se encontraba en la fase de preparación y 12 aún no habían iniciado. Al presente, 26 países han incluido la atención y educación de la primera infancia en sus planes de desarrollo ²⁷, en el contexto de planes de acción que incluyen tres niveles: a) concientización de familias y comunidades respecto de sus responsabilidades en la atención y educación en la primera infancia, b) mejoramiento del acceso y del uso de servicios para la educación preescolar, c) integración de la educación en la primera infancia en los planes y programas de desarrollo nacionales ²⁸.

Muchos países de la región cuentan con propuestas curriculares que se aplican desde los primeros meses de vida, aún cuando la tendencia es aplicarlas a partir de los 3 años de edad ²⁹.

De acuerdo con el marco normativo que ha definido la Convención sobre los derechos del niño, las políticas públicas de la primera infancia deben atender las categorías de existencia, desarrollo, participación y protección. No obstante, dadas las características de estos niños y niñas, el núcleo social más inmediato es la familia ³⁰, razón por la cual los Estados tienen la obligación de apoyar a los padres y madres y especialmente a las familias más vulnerables y afectadas por la discriminación.



Por otra parte, la medición del avance en torno a la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio reside fuertemente en el uso de datos estadísticos³¹, lo que lleva a una verdadera paradoja, considerando la inexistencia o el limitado desarrollo de indicadores cualitativos con aptitud suficiente para determinar la naturaleza y la incidencia de los obstáculos específicos que producen y promueven la exclusión, discriminación y negación de los derechos humanos de los niños y especialmente de las niñas³².

La falta de reconocimiento de otros derechos básicos, como el derecho a ser inscrito en un registro de nacimiento, a menudo refuerza las situaciones de desigualdad e impiden garantizarles su derecho a la educación. En virtud de lo anterior, deben existir políticas claras para avanzar en la universalización de los registros de nacimiento, sin que medien para tal fin cobros de ningún tipo a las familias y, al mismo tiempo, debe eliminarse el requisito de presentación de certificaciones de nacimiento para obtener la matriculación de niños y niñas pequeños en los programas educativos.

²⁷ UNESCO. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. Africa. UNESCO. 2010, p. 13

²⁸ UNESCO-BREDA. Follow-up recommendations for the EFA Global Monitoring Report 2007.

²⁹ UNESCO. WCECCE. 2010. Early Childhood care and education regional report. Africa, p. 52

³⁰ Ramírez, Yenny, Cuellar, Julian y Vizcaíno, Jaime. Finanza pública y derechos de la primera infancia. Instituto de desarrollo e innovación educativa-OEI, Bogotá.

³¹ UNIFEM, Pathway to gender equality. CEDAW, Beijing and the MDGs, 2004.

³² Muñoz, Vernor. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. El derecho a la educación de las niñas. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2006/45 8 de febrero de 2006.

Asignación presupuestaria: El financiamiento público que se destina a la atención y educación en la primera infancia, varía entre las regiones y entre los países, aunque en general suele ser bajo, si se compara a los recursos que se ofrecen a los otros niveles de la educación y si a ello agregamos que generalmente el financiamiento de la educación de los niños y niñas entre los 6 y 8 años de edad forma parte del presupuesto de la educación primaria. En todo caso, de acuerdo con Heckman³³, se ha propuesto que los países destinen al menos un 1% del PIB para la educación en la primera infancia.

En Europa, sólo algunos países alcanzan la meta del 1% del PIB, a pesar de que la tendencia generalizada parece ser el aumento sostenido de los recursos para la educación en la primera infancia, aunque en muchos países el sector privado excede el 50% de la provisión total³⁴. En esta región hay todavía una separación entre el gasto destinado a la educación y a la atención o cuidado. La primera suele verse como una inversión, mientras que la segunda más bien como un costo³⁵.

En África, tanto los gobiernos como las agencias de cooperación han prestado muy poca atención al financiamiento de la educación en la primera infancia, que ronda el 0.3% del PIB³⁶.

Para América Latina y el Caribe, se sabe que los procesos de segmentación han producido un fuerte impacto en la marginalización de los niños y las niñas³⁷.

En los países árabes tampoco se conoce el porcentaje que se destina a la educación para la primera infancia, posiblemente porque los presupuestos los comparten, en muchos estados, los ministerios de educación y salud³⁸, aunque los padres y madres de familia son los principales responsables del costo de los servicios privados de educación preescolar³⁹.



Según la información de que se dispone de países de renta elevada y de algunos países de renta media ⁴⁰, por lo general se da poca prioridad a la educación de la primera infancia en el gasto público y privado. Incluso dentro de la OCDE, el gasto medio (público y privado combinado) en la educación de los niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años era en 2007 del 0,5 % del PIB ⁴¹. Un tercio de los miembros de la OCDE invierte más, con Islandia a la cabeza (0,9 %) ⁴². El gasto medio en educación preescolar en 2009 es de un 0.5% del PIB en Europa Central y Oriental; en América del Norte y Europa Occidental es de un 0,4%; de un 0.2% en América Latina y el Caribe; y menos de 0.1% en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Oriental ⁴³.

El mayor o menor porcentaje de financiación pública o privada se explica por la tradición política educativa de cada país, aunque cuando existe una carencia histórica de fondos para satisfacer la demanda en educación en la primera infancia, el sector privado suele intervenir para colmar la brecha.

³³ Heckman citado en UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. p.38.

³⁴ UNESCO. 2010. WCECCE. Early childhood care and education. Regional Report. Europe and North America. 2010,p. 19

³⁵ Urban, Mahtias. Education International. Early childhood education in Europe. Achievements, challenges and possibilities September 2009.,

³⁶ UNESCO. 2010WCECCE. Early Childhood care and education regional report. Africa. UNESCO., pp.13-14.

³⁷ UNESCO. 2010. WCECCE. Early childhood care and education Regional report. Latin America and the Caribbean., op cit, p. 60.

³⁸ UNESCO. 2011EFA Global Monitoring Report.. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. p. 39

³⁹ UNESCO, 2010. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. ArabStates, op cit, p. 39-40

⁴⁰ Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2006. Starting Strong II, p. 105.

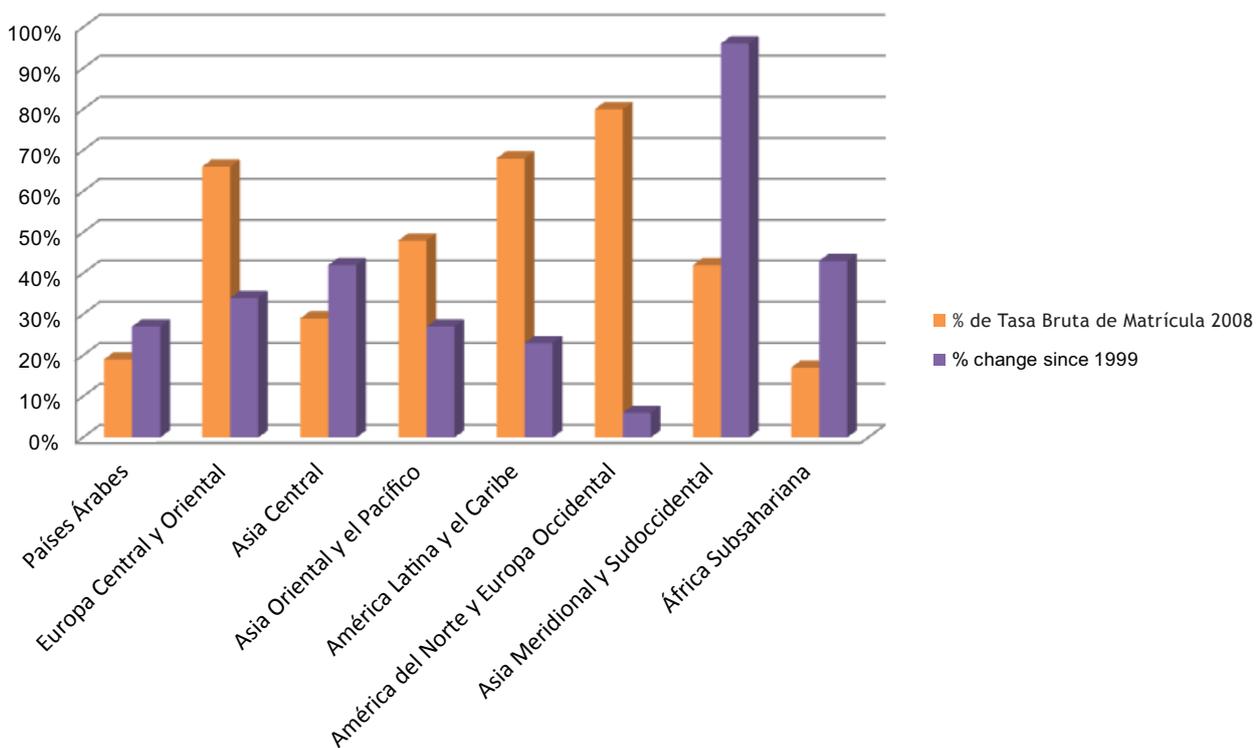
⁴¹ Como se indicó, la educación de los niños y niñas entre los 6 y 8 años de edad generalmente se incluye en el presupuesto de educación primaria.

⁴² OECD. Education at a Glance: Indicators(París). <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>, p. 218.

⁴³ Myers, R. G. 2006. Quality in programmes of early childhood care and education (ECCE).Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo2007 (París). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>, p. 40.

Matrícula: Los incrementos en la matriculación más importantes, han ocurrido en Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana, donde la matrícula prácticamente se duplicó en la década de 1990; por ejemplo, el África Subsahariana registra 6.2 millones de niños y niñas matriculadas en educación preescolar. Pese a estos avances, hay que avanzar mucho más: en el caso de los países árabes, la tasa bruta de matrícula es sólo del 21% y en el África Subsahariana es del 18% (2009).

Tasa Bruta de Matrícula por Región, 2008





Considerando el rango etario que comprende la primera infancia, es importante no solo revisar aquellos datos que hacen al ciclo preescolar sino también a la matriculación al ciclo primario.

En la última década se ha dado un rápido progreso hacia la enseñanza primaria universal, pues de 1999 a 2008, 52 millones de niños-as más fueron matriculados-as en la escuela primaria. Para 2008, globalmente se habían matriculado en primaria 695 952 millones de niños y niñas y, considerando las distintas regiones, en África Subsahariana se matricularon 128 548 millones, en los Estados Árabes 40 840 millones, en Asia Central 5 596 millones, en Asia Oriental y el Pacífico 188 708 millones, en Asia Meridional y Occidental 192 978 millones, en Latinoamérica y el Caribe 67 687 millones, en América del Norte y Europa Occidental 51 747 millones y en Europa Central y Oriental 19 847 millones de niños y niñas.

La tendencia actual apunta a un número creciente de niños y niñas que reciben educación y son atendidos fuera del hogar, sobre todo en los países desarrollados y principalmente en instituciones y programas financiados con fondos públicos⁴⁴, ya que el porcentaje de niños-as de 1 a 6 años matriculados en instituciones o programas privados se mantuvo invariable o disminuyó en el período de 2005 a 2010/2011⁴⁵.

La atención y educación en la primera infancia debería estar disponible para todos y todas; es decir, el derecho a la educación para esa población debía estar garantizado. No obstante, se observa que si bien la oferta se ha expandido en el rango de edad de 3 a 5 años, aún no logra incluir a los niños y niñas menores de 3 años de edad y ni siquiera en su totalidad a los de 3 a 5, ya que de acuerdo con el Instituto de Estadísticas de UNESCO, la tasa bruta de matriculación de niños y niñas entre 3 y 5 años de edad aumentó del 56% al 65% entre 1999 y 2007⁴⁶, porcentaje aún lejano a la universalización del derecho a la educación.

También existen disparidades entre los diferentes grupos de edad dentro de cada país. En general, la tasa de matrícula en la educación de la primera infancia de los-as niños-as menores de 3 años es considerablemente más baja que la de los-as niños-as de la franja de 4 a 6 años de edad. Este hecho está determinado porque se considera que la educación y la atención de los niños-as menores de 3 años es responsabilidad de la familia, pero también refleja la falta de oferta de centros de educación de la primera infancia, ya sean públicos o privados⁴⁷.

En 2010 las tasas brutas de matrícula preescolar oscilaron entre el 80% en promedio en América del Norte y Europa Occidental, y porcentajes tan bajos como el 17 y el 19% en el África Subsahariana y los Estados árabes, respectivamente. En el África Subsahariana uno de cada siete niños está matriculado en

un programa de educación de la primera infancia, en comparación con uno de cada tres niños en el conjunto de países en desarrollo. Se han logrado progresos sustanciales en algunas regiones, especialmente en Asia Meridional y Occidental (del 21 al 42% entre 1999 y 2008) ⁴⁸.

Las tasas netas de matrícula en el último decenio son muy dispares entre los países de cada región, desde menos del 10% hasta más del 90% en algunos casos.

⁴⁴ UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report.. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. p33.

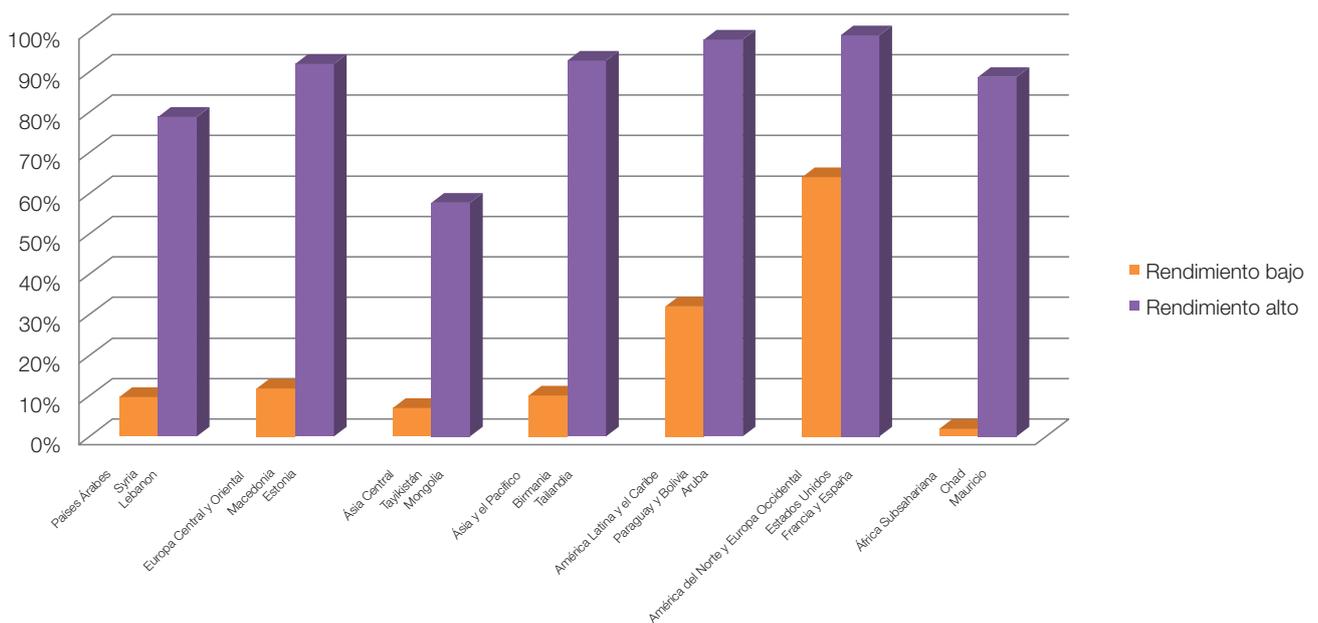
⁴⁵ 2011b. «Responses to an ILO questionnaire on early childhood education (ECE). Op.cit.

⁴⁶ UNESCO. WCECCE. Early childhood care and edcation Regional report. Latin America and the Carieibbean.P. 39-40

⁴⁷ Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia (22-23 de febrero de 2012) Ginebra, 2012 www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed.../wcms_171720.pdf.

⁴⁸ UNESCO-UIS. 2010. Compendio Mundial de la Educación 2010 (Montreal). 2011. Centro de Datos, Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>.

Matrícula por región: rendimiento bajo y alto



Pese a estos importantes avances, si se considera la población que se matricula en primaria, aún existen 40 millones de niños y niñas marginados de las oportunidades educativas. Varios elementos influyen en los niveles de matriculación, como la pobreza, el género y los conflictos armados.

La mayor parte de los pobres en el mundo son niños y niñas. La pobreza infantil se distingue de la pobreza adulta por tener diferentes causas y efectos, especialmente por su impacto de larga duración en los niños y niñas. Los niños y niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad⁴⁹.

En ese sentido, la relación entre pobreza y el goce del derecho a la educación es evidente. Por ejemplo, en Pakistán, el 49% de los niños y niñas más pobres de entre 7 y 16 años no asistieron a la escuela en 2007. Pero, también se relaciona con las altas tasas de deserción escolar en los años posteriores, que son a menudo asociadas a una edad tardía de ingreso a la escuela, ya que existe mayor presión por generar ingresos en los hogares. En Burkina Faso, la tasa de abandono fue menor al 1% para niños-as de 6 a 8, pero aumentó a 6% en niños-as de 12 a 14 años de edad⁵⁰.

Las niñas pobres que viven en zonas rurales tienen 16 veces menos probabilidades de estar en la escuela que los niños de los hogares más ricos que viven en zonas urbanas⁵¹.

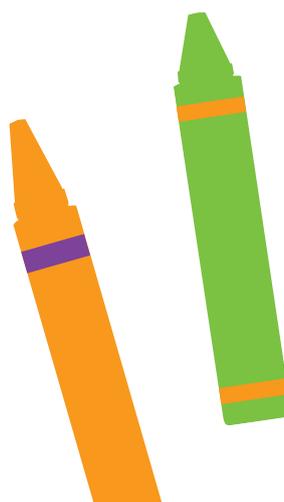
Otro elemento que actúa como agente discriminador son los conflictos armados, ya que los niños y niñas que viven en estados frágiles tienen mayor probabilidad de

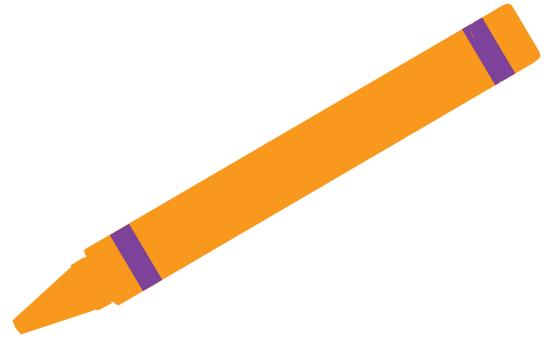
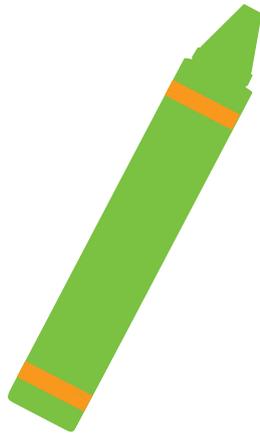
no asistir a la escuela. Más de 28 millones de niños-as en edad escolar primaria, el 42% del total mundial quedan marginados de la educación⁵².

Las limitaciones en torno a la educación que enfrentan las comunidades emigrantes en Europa afecta también a los niños y niñas en la primera infancia y pone en cuestión la necesidad de fortalecer la perspectiva intercultural, que debe tomar en cuenta un marco general de inclusión múltiple, empleo y desarrollo de capacidades comunitarias⁵³. Las inequidades estructurales hacen gran parte de las dificultades encontradas por las familias emigrantes para conseguir acceso a la educación, además de la baja calidad y relevancia limitada de los servicios que de hecho reciben.

También el acceso a la AEPI en los Estados Árabes es menor entre los niños con menos de tres años, y cuando la provisión existe, suele ser privada.

En América Latina y el Caribe, la enorme diversidad cultural y lingüística es una de sus principales riquezas y a la vez uno de sus principales condicionantes de los procesos de exclusión y discriminación, que mayoritariamente afectan a los niños y niñas menores de tres años de edad y tienen también relación con el estatus socioeconómico, el lugar de residencia y el nivel educativo de los padres y madres de familia.





Con excepción de Cuba, donde el 100% del costo de los servicios está cubierto por el Estado, en las Américas prevalece un modelo de financiamiento mixto, pues en la mayoría de los casos la educación en la primera infancia no se considera obligatoria.

Los planes de muchos países para ampliar la matriculación en programas de educación de la primera infancia tienen objetivos cada vez más ambiciosos. Por ejemplo, Burkina Faso prevé aumentar la cobertura para que supere el 8% en 2015 y llegue al 14% en 2020; Kazajstán tiene como objetivo llegar a una cobertura del 74% en 2015 y a la cobertura universal en 2020, al igual que Bután. Nepal se ha propuesto lograr una cobertura del 87% en 2015; Nueva Zelanda tiene como objetivo llegar al 96% en 2013 y San Vicente y las Granadinas espera lograr el acceso universal en 2012⁵⁴.

⁴⁹ Equidad para la infancia. Pobreza y trabajo infantil. En: <http://www.equidadparalainfancia.org/newsletter.php?news=33>.

⁵⁰ UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report.. The hidden crisis: Armed Conflict and Education.

⁵¹ Ibidem

⁵² Ibidem

⁵³ Bennett, John. Expert meeting: "Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education". UNESCO, Paris, 2007, p12.

⁵⁴ Vargas-Barón, E. 2005. Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action. (París, UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139545e.pdf> Op.cit.

Docentes de la enseñanza pre-primaria:

En 2009, el total mundial de docentes de la enseñanza pre-primaria superó los 7.5 millones. Durante el decenio anterior se registró un importante aumento del empleo en todas las regiones, salvo en Europa Central y Oriental, particularmente pronunciado en Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana⁵⁵.

En muchas partes del mundo, el aumento de la tasa de empleo de educadores-as de la primera infancia superó el aumento de la matrícula, a menudo considerable. Esto también indica que la mayoría de los gobiernos han invertido mucho en formación y contratación de nuevo personal docente en el sector⁵⁶. No obstante, la Internacional de la Educación ha indicado que el personal a cargo de la educación en la primera infancia es numéricamente inferior al personal que atiende otros niveles educativos, lo cual se relaciona con los menores niveles de calificación en este sector⁵⁷.

En los países en desarrollo, gran parte de la educación en la primera infancia está concentrada en las ciudades⁵⁸. Un estudio sobre los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) mostró que en las zonas apartadas y desfavorecidas existe una presencia reducida de personal docente de pre-primaria⁵⁹. Si bien el problema podría ser resuelto cuantitativamente habrá que atender lo relativo a la contratación de personal calificado en las zonas consideradas como menos atractivas.

Un factor esencial para la calidad de la educación de la primera infancia es el número de educandos por cada docente o cada profesional a cargo; UNICEF⁶⁰ sugiere una relación de referencia de un máximo de 15 niños-as por profesional, pero datos recopilados en 2009 indican que la relación media es de 21 alumnos-as por docente⁶¹ de pre - primaria, aunque existe una variación importante entre regiones; por ejemplo,

en Europa Central y Oriental existen 10 alumnos-as por profesional, pero en Asia Meridional y Occidental 40:1⁶².

Igualdad de género: Las implicaciones en materia de igualdad de género seguramente tienen varias aristas, pero se revisarán dos, consideradas como más importantes: la primera referida a la disparidad entre los sexos y la segunda a la feminización de la carrera docente de pre-primaria.

Las disparidades entre los sexos en la educación preescolar son menos notorias que en otros niveles de la educación. En algunos países se observan grandes disparidades en el acceso a la educación preescolar en detrimento de las niñas (índice de paridad entre los sexos inferior a 0,90) – como es el caso en la República de Tayikistán⁶³.

En atención a los niños y niñas entre los 6 y los 8 años de edad, existen tres regiones que registran proporciones históricamente altas de países que se sitúan dentro del rango aceptable de paridad de género en educación primaria: América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental y Asia Central.

Aproximadamente el 90% de los países comprendidos en estas regiones ha logrado la paridad a nivel de educación primaria. Dos regiones – América Latina y el Caribe y Asia Oriental y el Pacífico – exhiben valores

intermedios en tanto que el porcentaje de países dentro del rango de paridad ha progresado del 50% al 60% en los últimos 40 años. Sin embargo, los avances más destacables en términos de paridad entre los géneros tuvieron lugar en regiones donde, en 1970, el número de niños superaba ostensiblemente el número de niñas que cursaban la educación primaria: Asia Meridional y Occidental, África Subsahariana y, en particular, los Estados Árabes⁶⁴.

⁵⁵ Instituto de Estadística de la UNESCO, Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx> En: Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia (22–23 de febrero de 2012) Ginebra, 2012.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Educación Internacional. 2010 Early Childhood Education: a global scenario, p16.

⁵⁸ UNESCO-BREDA. 2010. Early Childhood Care and Education: A Regional Report: Africa, Conferencia Mundial sobre AEPI, Moscú, Federación de Rusia, septiembre de 2010 (Dakar). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189420e.pdf> En: Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia, op.cit.

⁵⁹ OCDE. 2010. Education at a Glance: OECD Indicators (París). <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>. Op. cit, pp.3-4.

⁶⁰ Internacional de la Educación (IE). 2010. Early Childhood Education: A Global Scenario (Bruselas). http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenari_EN.PDF Op.cit.

⁶¹ Instituto de Estadística de la UNESCO, Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx> Op. cit.

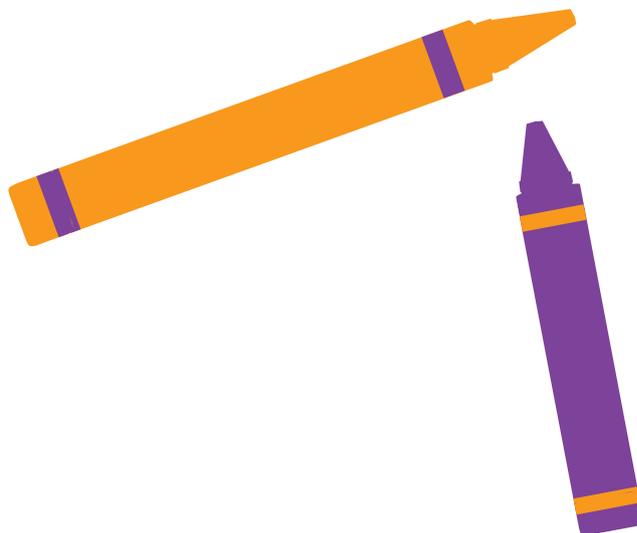
⁶² Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia, op cit..

⁶³ Documento Conceptual de la Conferencia: Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones. División de Educación Básica Marzo de 2010. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Federación de Rusia 27-29 de septiembre de 2010. En <http://www.waece.org/unesco-appei.pdf>.

⁶⁴ Instituto de Estadística de la UNESCO. Compendio mundial de la educación 2010. Atención especial al género.



“En los países en desarrollo, gran parte de la educación en la primera infancia está concentrada en las ciudades”



Si bien la paridad es alta en el ingreso escolar es importante considerar que los niños ingresan en mayor porcentaje en la edad oficial (6 años) mientras que las niñas en situación de sobre-edad, esto lleva a comprender que el acceso al primer grado, en un número relativamente reducido de países (15 de 165) la desventaja es para los niños. Las desigualdades más marcadas (IPG ajustado superior a 1,06) se han identificado en Anguila, la República Democrática del Congo, Dominica, la República Islámica de Irán, Mauritania, Montserrat y Nauru. Una mayor admisión de niñas puede ser el resultado de una situación de regularización del sistema que se caracterizaba por tener niñas en sobre-edad que nunca asistieron a la escuela mientras que los niños sí lo hacían dentro de la edad oficial. En consecuencia, lo que pareciera ser una desventaja para los niños bien puede representar una etapa de transición camino a superar lo que históricamente ha sido una desventaja para las niñas⁶⁵.

De los 104 países que reportan tasas de admisión, 39 han alcanzado la paridad entre los géneros (o sea, un IPG superior a 0,995) mientras que 65 aún enfrentan desigualdades de género relacionadas con acceso a la educación primaria. En tres de cada cuatro países, las desigualdades van en desmedro de las niñas⁶⁶.

En los siguientes 17 países, los niños tienen una probabilidad de cursar el primer grado por lo menos 10% superior a la de las niñas (es decir, IPG⁶⁷ inferior a 0,90): Afganistán, Angola, Benin, Camerún, República Centroafricana, Chad, Côte d'Ivoire, República Dominicana, Eritrea, Etiopía, Guinea, Malí, Níger, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Tuvalu y Yemen.

Las más grandes desigualdades contra las niñas se registran en países donde el acceso a la escuela es más restringido. Este es el caso de Papua Nueva Guinea, donde el TBA⁶⁸ es de sólo el 31% y el IPG de 0,87. Una situación similar se observa en Eritrea, Côte d'Ivoire y Níger.

Sin embargo, este patrón tiene excepciones: sorprendentemente, los IPG más bajos se dan en un país con TBA bastante alta: Afganistán (TBA 97%, IPG 0,69). Por su parte, Angola Benin, Camerún y Togo también muestran IPG muy bajos, hecho que refleja la existencia de fuertes desigualdades contra las niñas, pese a exhibir tasas brutas de admisión superiores al promedio mundial (108%)⁶⁹.

Desigualdades moderadas en desmedro de las niñas (es decir, IPG entre 0,90 y 0,96) se pueden encontrar en 20 países que demuestran tasas un poco mejor de que los otros 17 con tasas muy bajas. Solamente tres de esos países – Burkina Faso, Jamaica y Nigeria – tienen TBA mayor de 100%⁷⁰.

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ UIS. 2011. Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁶⁷ El Índice de Paridad entre los Géneros (IPG) es una medición utilizada para evaluar las diferencias de género en los indicadores de educación. Se define como la razón entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un determinado indicador. Un IPG con valor 1, significa que no hay diferencia entre los indicadores de niñas y niños, es decir son idénticos. La UNESCO (2003) ha definido un valor IPG entre 0,97 y 1,03 como el logro de la paridad entre los géneros.

⁶⁸ Tasa Bruta de Admisión.

⁶⁹ UIS, 2011. Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>

⁷⁰ UIS, 2011. Pre-defined tables (Montreal). <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>





La universalización del acceso a la educación primaria suele ir acompañada de la paridad entre los géneros. Sin embargo, varios países han logrado la meta de paridad pese a estar distantes de universalizar el acceso⁷¹.

En los países árabes el total de maestros-as de preescolar en el 2009 llegaba a 173, 230, de los cuales eran mujeres 158, 187; en Europa Central y Oriental eran 1,104,312 maestros-as, de los cuales eran mujeres 1,094,097; en Asia Central eran maestros-as de preescolar 141, 259, de los cuales eran mujeres 137,646; en Asia del Este y el Pacífico 1,980,541 eran los-as maestros-as de preescolar, de los cuales 1,909,393 eran mujeres; en Latinoamérica y el Caribe en total eran 1,003,116 los maestros-as de preescolar, de los cuales 955,170 eran mujeres; en Norteamérica y Europa Occidental 1,395,764 eran maestras de un total de 1,492,660; en África Subsahariana 346.705 eran maestras de un total de 454,649; en Asia Meridional y Asia Occidental se cuenta con datos de 2007, los que señalan que eran maestros-as de preescolar 1,059,392, de los cuales 968,203 eran mujeres⁷².

Mundialmente existen 7,535,743⁷³ maestros y maestras de preescolar, de los cuales 7,098,232 son mujeres, lo que significa que el sector de la educación de la primera infancia sigue siendo un “gueto de género”⁷⁴. Esto se debe en parte a estereotipos profundamente arraigados sobre las funciones tradicionales de las madres y las mujeres respecto del cuidado de los niños y niñas.

En 1996, la Red de cuidado de niños de la Comisión Europea fijó el objetivo del 20% de representación masculina en el sector preescolar, en un plazo de diez años, pero en realidad los avances han sido casi nulos. Hasta la fecha, pocos países han hecho frente a esta dificultad con la seriedad suficiente como para adoptar políticas que restablezcan los equilibrios de género,

únicamente Montenegro y Noruega indicaron que contaban con planes de acción en materia de género en el sector⁷⁵.

Si hay una tendencia hacia la paridad de géneros, existe cierta correlación entre el porcentaje de docentes mujeres de educación primaria y las tasas brutas de matrícula (TBM) de secundaria de niñas. Es factible que esta correlación refleje en parte el rol positivo que asumen las maestras de educación primaria en cuanto a hacer del aula un espacio más seguro y acogedor para las niñas, motivándolas de este modo a continuar su educación. De hecho, los países que exhiben las tasas femeninas de matrícula más bajas también suelen tener la proporción más baja de maestras de educación primaria⁷⁶.

⁷¹ Instituto de Estadística de la UNESCO. Compendio mundial de la educación 2010. Atención especial al género.

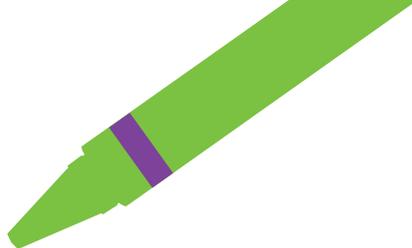
⁷² Instituto de Estadística de la UNESCO. Teaching Staff by ISCED level. En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableView/tableView.aspx?ReportId=181>

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Urban, M. 2009. La educación de la primera infancia en Europa: Logros, desafíos y potencialidades. (Bruselas, Internacional de la Educación). http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_es.pdf.

⁷⁵ Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia, op.cit.

⁷⁶ Instituto de Estadística de la UNESCO. Compendio mundial de la educación 2010. Atención especial al género.



Otro elemento que marca la inequidad de género se centra en los salarios. En general, en la medida que el prestigio de una ocupación se deteriora, tiende a aumentar la proporción femenina de participación en ese sector. Este fenómeno, a su vez, también está asociado con niveles más bajos de remuneración.

Pese al hecho que las mujeres representan la mayoría de los maestros de primaria (superior al 90%), en varios países de Europa Central y Oriental y Asia Central estas profesionales perciben remuneraciones levemente inferiores al PIB per cápita promedio ⁷⁷.

En éste análisis se debería considerar también a millones de mujeres que son responsables de la educación y cuidado de niños y niñas pequeñas que no acceden a ningún tipo de programa preescolar. Esta atención y educación es realizada por las mujeres de manera gratuita para el mantenimiento de la vida y la salud. La atención incluye, casi necesariamente, un componente afectivo que obliga a las mujeres a aceptar trabajos u ocupaciones infravalorados que las conducen o mantienen en situaciones de desigualdad ⁷⁸.

Esta relación entre madre e hijo-a hace que el bienestar y el desarrollo de un niño-a en sus primeros años de vida estén innegablemente unidos al de la madre; por ejemplo, la malnutrición materna conduce al nacimiento de bebés de poco peso y a posibles retrasos en su desarrollo. Igualmente, la educación materna está estrechamente relacionada con mejores resultados en la salud de los niños y niñas, lo que hace posible que las mujeres educadas consigan niveles nutricionales más elevados para sus hijos e hijas ⁷⁹.

Salud en la primera infancia: El estado general de salud de la infancia se puede estimar examinando las tasas mundiales de mortalidad infantil; aunque inaceptablemente elevadas, 7.6 millones de niños y niñas

fallecieron antes de cumplir los cinco años de edad en 2010, mientras que en 1990 el número de fallecidos se cifró en 12.5 millones. Sin embargo, de los 66 países del mundo con tasas altas mortalidad infantil, solamente 11 van por buen camino para lograr la meta establecida en los ODM ⁸⁰ y la desnutrición es directamente responsable por la muerte de más de 3 millones de niños y niñas ⁸¹.

Las mayores tasas de mortalidad infantil se reportan todavía en el África Subsahariana, donde 1 de cada 8 niños muere antes de los 5 años, más de 17 veces el promedio de las regiones desarrolladas (1 en 143) y casi el doble en Asia del Sur (1 en 15) ⁸².

En el ámbito mundial, las cuatro principales causas de muerte de los niños y niñas menores de 5 años son la neumonía (18%), las enfermedades diarreicas (15%), complicaciones de nacimientos prematuros (12%) y la asfixia al nacer (9%). La desnutrición es una causa subyacente en más de un tercio de los menores de cinco años. La malaria sigue siendo una importante causa de muerte en el África Subsahariana causando alrededor de 16 % de las muertes de niños-as menores de cinco años ⁸³.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Gimeno, B. Cuidado con el cuidado. En: <http://beatrizgimeno.es/2012/03/21/cuidado-con-el-cuidado/>

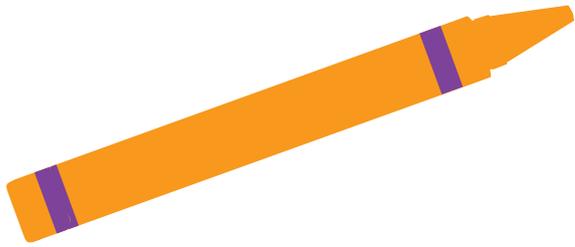
⁷⁹ Campaña Mundial por la Educación. 2012. Paquete de recursos: ¡Derechos desde el principio!

⁸⁰ United Nations Children's Fund, World Health Organization, The World Bank, United Nations Population Division. Report 2011. Levels & Trends in Child Mortality. En: http://www.childinfo.org/files/Child_Mortality_Report_2011.pdf.

⁸¹ UNESCO. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>.

⁸² United Nations Children's Fund, World Health Organization, The World Bank, United Nations Population Division. Report 2011. Levels & Trends in Child Mortality. En: http://www.childinfo.org/files/Child_Mortality_Report_2011.pdf

⁸³ Ibidem



Datos internacionales sugieren que de 0-4 años de edad, las diferencias en la situación nutricional de las niñas en comparación con la de los niños no es estadísticamente importante, pero con el paso de los años la alimentación se va haciendo selectiva en detrimento de las niñas, por lo que en la adolescencia están más expuestas que los niños a presentar problemas nutricionales, particularmente anemia ⁸⁴.

Los gobiernos siguen subestimando las consecuencias que tiene la malnutrición de los niños y niñas más pequeñas en la educación. En los países en desarrollo, unos 171 millones de niños-as menores de cinco años – esto es, un 28% de la población de esa franja de edad – no tiene la estatura correspondiente a su edad y están aquejados de raquitismo ⁸⁵. Muchos de ellos están condenados a padecer de malnutrición crónica en sus primeros años de vida, un periodo crítico para el desarrollo cognitivo del individuo. Los niños mal nutridos propenden a no desarrollar plenamente su potencial físico y mental. Tienen menos probabilidades de ser escolarizados y, una vez matriculados en la escuela, sus índices de aprovechamiento escolar son inferiores a los de los demás alumnos ⁸⁶.

En el 2006, de los 77 millones de niños-as que no están en la escuela, por lo menos 25 millones de ellos tienen una discapacidad ⁸⁷, esto implica, obviamente, que millones de niños y niñas tampoco reciben una atención especializada en sus primeros años de vida. La información acerca de los centros de educación para la primera infancia que atienden niños y niñas con discapacidad, es muy limitada, pero se sabe que en muchos países esa condición les impide atender la educación regular ⁸⁸.

⁸⁴ Estado Mundial de La Infancia 2011. http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf

⁸⁵ Onis, Blossner and Borghi. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. NS. Public Health Nutrition. En: http://www.who.int/nutgrowthdb/publications/Stunting1990_2011.pdf

⁸⁶ UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report. The hidden crisis: Armed Conflict and Education.. Resumen. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>.

⁸⁷ Inclusión Internacional. Mejor Educación para todos – Cuando se nos incluya también. En: http://www.ii.inclusioneducativa.org/content/PDFs/Backgrounder_Better_Education_for_All_Spanish.pdf

⁸⁸ P. 47

Otros actores que participan de la AEPI: ONG, Fundaciones, iniciativas privadas:

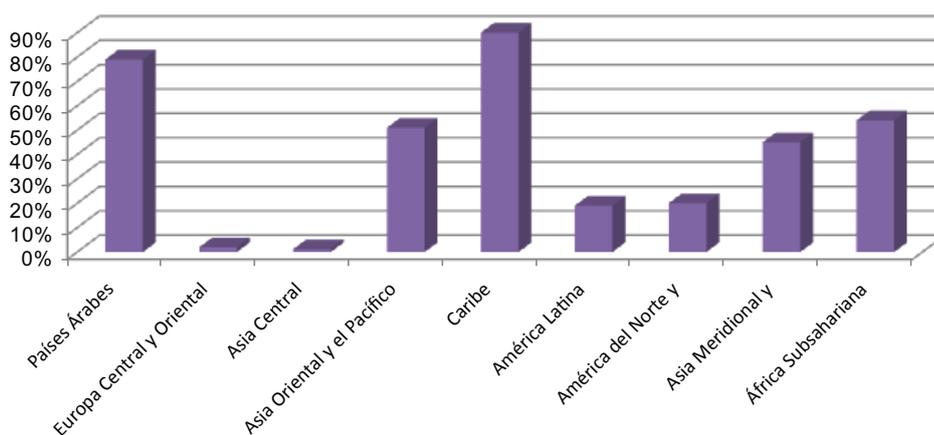
En 2009, la educación pre primaria privada representó más del 31% de la matriculación total en aquel momento.

Como puede inferirse, las organizaciones comunitarias, las ONG, los grupos confesionales y las entidades con fines de lucro pueden contribuir a los esfuerzos de los gobiernos encaminados a ampliar, mejorar y coordinar los servicios de educación en la

primera infancia. En muchos países se han multiplicado los proveedores privados debido, en gran parte, a la reducción del apoyo gubernamental, las restricciones financieras y la descentralización. La diversificación de los proveedores propicia la innovación, pero al mismo tiempo ahonda las desigualdades en lo que respecta al acceso ⁸⁹.

⁸⁹ Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE) 2006. Recopilación de perfiles nacionales en materia de AEPI. Documentos de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, p. 193.

Matrícula en educación privada por región



IV. Buenas prácticas y testimonios

En este apartado se presentan tres buenas prácticas que reflejan acciones que han rendido buen o incluso excelente resultado y que se espera puedan servir de modelos y ejemplos para ser replicadas.

Brasil: Campanha Brasileira pelo Direito à Educação (“La Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación”) “FUNDEB de verdad”

La legislación brasileña determina que el derecho a la educación empieza en la educación infantil y alcanza el postgrado, debiendo ser universalizado en toda la educación básica, formada por la guardería infantil (0 a 3 años), preescolar (4 y 5 años), enseñanza fundamental (6 a 14 años) y la enseñanza media (15 a 17 años). En respecto a las deliberaciones de la CONEB (Conferencia Nacional de Educación Básica), de la cual la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación fue miembro de la Comisión Organizadora, una enmienda a la constitución determinó que a partir de 2016 la educación será obligatoria desde los 4 hasta 17 años.

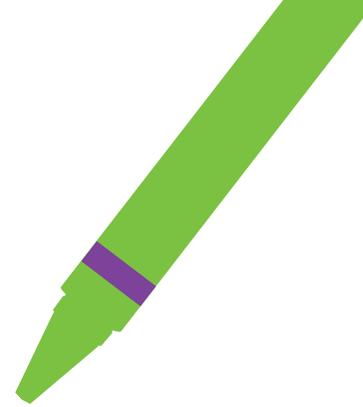
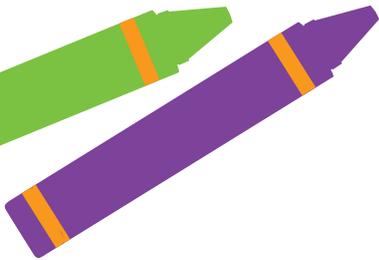
Ya que Brasil es una república federativa compleja y desigual, constituida por 26 Estados, un Distrito Federal y 5565 Municipios, el Gobierno de Lula (2003-2010) propuso en 2005 la constitución del FUNDEB (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación) para financiar el derecho a la educación. En aquel momento el quiso sustituir el FUNDEF, que englobaba apenas la enseñanza fundamental y había sido instituido por el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Aunque el FUNDEB debiera englobar toda la educación básica, la propuesta del Gobierno Lula excluía las guarderías infantiles, por tanto, dejando de asegurar la matrícula de millones de niños y niñas de 0 a 3 años, infringiendo gravemente su derecho a la educación. Fue cuando, entre 2005 y 2007, la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación desplegó un fuerte y

inédito proceso de incidencia política para la corrección del FUNDEB, movilizándolo y articulando centenas de organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales y universidades, entre otros, en torno al movimiento **FUNDEB de verdad**.

La actuación del movimiento **FUNDEB para Valer!** se basó en el conjunto de estrategias que constituyen la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación: articulación institucional, presión política sobre autoridades, movilización social, comunicación interna y externa, producción de conocimiento y formación de actores sociales. Son estrategias que envuelven focos, acciones y objetivos distintos, pero que son concebidas conjuntamente y se retroalimentan. En la operación de este conjunto de estrategias, que fueron rápidamente activadas a cualquier momento y de acuerdo con la conjuntura, las buenas prácticas fueron concretizadas en una metodología basada en:

- La movilización masiva y las estrategias de comunicación que fueron cruciales para la coordinación de acciones para el impacto y la presión política en el poder legislativo, principalmente en el proceso de aprobación del FUNDEB.
- Conformación de un grupo de coordinación con el objetivo de discutir colectivamente el contexto político, las estrategias y acciones a ser desarrolladas.
- Escritura de las declaraciones públicas sobre temas prioritarios en la ley.
- Audiencias públicas con los parlamentarios y del Gobierno Federal.
- Realización de seminarios en todos los estados brasileños.
- Coordinación de las manifestaciones y actos públicos en el Congreso Nacional.
- Incrementar el alcance de la acción, a través de la participación de nuevas organizaciones para el movimiento „FUNDEB de verdad“.



- Intercambio de información entre los miembros e interlocutores.
- Comunicación basada en los medios tradicionales y medios de comunicación en línea.

FUNDEB de Verdad tiene como logros:

- Educación Infantil incluida en el marco del FUNDEB: 13 millones de niños-as (0-3 años) se beneficiaron y tiene, tuvieron o tendrán acceso a la educación pública.
- Fondos económicos disponibles para la ejecución de FUNDEB. Más de USD 550 billones (de dólares) de inversión pública en educación básica serán contabilizados en los 14 años de vigencia del FUNDEB, con cerca de USD 50 billones (de dólares) de participación del Gobierno Federal – que en el proyecto inicial del Presidente Lula no iría colaborar con un centavo en el nuevo fondo.
- La ley FUNDEB esboza la base para establecer los parámetros mínimos de calidad educativa.
- También plantea que los-as profesores-as tienen derecho a un salario mínimo básico y contar con un parámetro nacional para determinar el salario de los-as maestros-as.
- Por último, pero no menos importante, los diferentes mecanismos para garantizar la rendición de cuentas del Gobierno se incluyeron en la ley, con el fin de promover el control social y participación.

Fuente: La Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación

Paquistán: Teachers' Resource Centre (“Centro de Recursos de Docentes”) – Desarrollo de competencias por medio de una ECCE efectiva

La tarea del Centro de Recursos de Docentes (TRC) en Paquistán para desarrollar un currículo y la formación especializada de docentes para la educación en la primera infancia, y el éxito obtenido con esas iniciativas, consiguiendo que se adoptaran como norma en el ámbito nacional, fue su reacción a la falta de marcos institucionales y de orientación sobre la educación preescolar en Paquistán.

Entre 1992 y 1995, trabajando con las escuelas públicas de primaria, el TRC se dio cuenta de que cuando los niños menores de 5 años llegaban a la escuela con sus hermanos mayores, o bien se les ignoraba, o se les dejaba solos memorizando el alfabeto o los números. No contaban con un espacio para ellos, ni con un cuidador asignado, y por lo tanto no tenían un plan de estudios. En consecuencia, el TRC decidió crear un marco institucional para educar a los más pequeños en las escuelas públicas. El proyecto se inició en 45 escuelas públicas de las áreas rurales y urbanas de Sindh.

El TRC se centró en dos aspectos: el desarrollo de las habilidades y los conocimientos sobre la ECCE entre el cuerpo docente, y la creación de un programa de aprendizaje para la primera infancia. El currículo ECCE que crearon se basa en los principios del currículo de ECCE ‘High Scope’, modificado en gran medida para adecuarlo a la cultura de Paquistán. El programa de formación de maestros comprendía: la pedagogía básica, el concepto de desarrollo integral, la importancia del juego, los compromisos para con los padres, la evaluación del aprendizaje y, lo más importante, la creación de un entorno de aprendizaje apropiado. La formación fue obligatoria para todos los maestros, independientemente de su experiencia profesional o

grado académico. Acabada la formación, se seleccionaba un grupo de docentes para repetir la acción formativa en todos los distritos del país.

El TRC también garantizaba la inclusión en el programa de un componente de evaluación y de investigación a fin de estimar sus efectos, y descubrió que había conducido a cambios positivos de importancia en todas las áreas del desarrollo en la primera infancia. Con esa evidencia, empezaron a buscar influencia política para conseguir la inclusión de la educación preescolar en las directrices nacionales.

Uno de los logros más significativos, inimaginable una década antes, fue la inclusión de la ECCE en las tres prioridades del Plan de Acción Nacional. Éste es un componente esencial de la Política Educativa Nacional (1998-2010), e incluye la educación en la primera infancia como clase formal en las escuelas de primaria.

El TRC también colaboró con el Ministerio de Educación para la elaboración del currículo. Con la llegada del currículo y de los adelantos en la normativa, se promovió una serie de programas dentro del sector público y asociados con las organizaciones de la sociedad civil.

Aunque el éxito del programa en las áreas de formación de docentes, de compromiso político y de resultados positivos en los niños en la primera infancia es evidente, sigue habiendo retos que superar. En especial, el marco ECCE, que todavía está a la espera de ser incluido en el presupuesto existente y en los procesos de planificación, y la acción coordinadora entre los Ministerios responsables de la ECCE, que debe mejorarse para ser más eficiente.

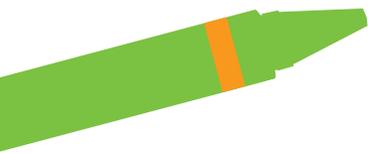
Senegal: “Case des Tout-Petits” (“El Hogar de la Infancia”)

El programa de la ‘Case des Tout-Petits’ (CTP) fue introducido en Senegal en 2000, bajo la responsabilidad de una oficina nacional especializada dentro del Ministerio de la Infancia y la Primera Infancia. Se dio mucho relieve al programa, que empezó como una iniciativa presidencial y fue declarado prioridad nacional.

El objetivo establecido del programa del CTP es garantizar que todos los niños senegaleses, desde el nacimiento hasta los seis años de edad – y en particular los niños marginados – “tengan acceso a los servicios adecuados... para conseguir que todos ellos tengan sus necesidades cubiertas en un entorno positivo y saludable”.

El enfoque del CTP es deliberadamente holístico. Incluye un amplio abanico de servicios y apoyo tanto a los niños como a los padres, otorgando a las madres y a las abuelas de la comunidad un papel formal, y también docentes capacitados. El programa CTP plantea una educación que integra el desarrollo intelectual, psicomotor, social y emocional; servicios sanitarios centrados en la salud preventiva; nutrición, con inclusión de alimentos, suplementos y consejos; educación IT y multimedia; financiación para proyectos de generación de pequeños ingresos; consejo y apoyo a los padres, a las familias y a las comunidades sobre el desarrollo en la primera infancia; y el ‘patrocinio’ de madres primerizas y niños por parte de otros miembros de la comunidad. La oficina nacional se encarga de establecer normativas y de crear nuevos centros CTP, y la dirección se traslada luego a la comunidad.

Fuente: Coalición de Paquistán por la Educación



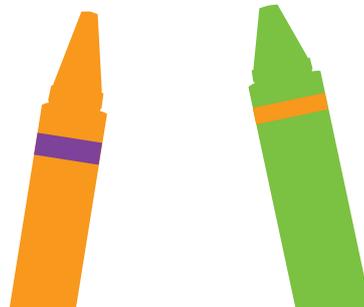
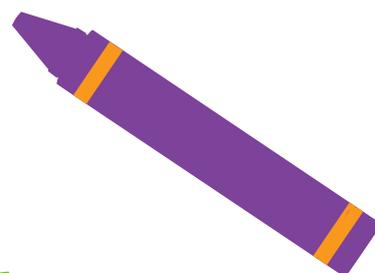
La introducción del programa CTP fue parte de un aumento de servicios para la primera infancia, sin duda enorme, en Senegal. Según las cifras oficiales, el número de niños que recibían la ECCE como servicio público o aportado por la comunidad aumentó en más de seis veces desde 2000 a 2010; de menos de 23.500 niños a más de 154.500. Este hecho no fue debido exclusivamente al programa CTP: junto con la creación de 427 CTPs, se vio la apertura de más de 400 centros de jardín de infancia comunitarios, y un crecimiento quizás más modesto pero no menos significativo de centros públicos de preescolar.

Con ello no queremos decir que el programa no tropieza con obstáculos: el énfasis dado a la dirección comunitaria suena muy bien y es admirable pero la transferencia de centros y responsabilidades se ha producido con un apoyo mínimo por parte del estado, y ha causado un detrimento en los equipamientos, el mantenimiento, etc. Se espera mucho de los docentes partícipes de este modelo y sin embargo son voluntarios sin salario. Los problemas de este tipo propician una pregunta: ¿está este modelo suficientemente financiado para garantizar su efectividad y su sostenibilidad?

Podría decirse que los éxitos más significativos del programa CTP residen en el enfoque holístico y en el énfasis dado al aprendizaje desde la base en el contexto de ambos el apoyo de la comunidad y del saber cultural local. Se está haciendo un intento para

combinar el saber científico y tecnológico contemporáneo – en los enfoques educativos, en educación de IT, y en pilotos actuales de aprendizaje de la lengua inglesa y matemáticas por medio de IT – con una sólida base en los valores y la cultura local, por ejemplo por medio del uso de lenguajes locales y de la participación de las abuelas y mujeres ancianas contando cuentos y leyendas ancestrales. En Mali, Gambia y Liberia se está intentando reproducir este modelo.

Source: (Coalición de Organizaciones en Sinergia por la Defensa de la Educación Pública) (COSYDEP), Senegal; Gobierno de Senegal.



Peter Moss

Profesor Emérito de Educación Provisión en la Primera Infancia

Instituto de Educación de la Universidad de Londres

Qué historia deberíamos contar?

Existe una historia muy conocida sobre la atención y educación en la primera infancia, como si ésta fuera la única forma efectiva para resolver todos los grandes desafíos que enfrentamos hoy día; una tecnología humana que, si se aplicara correctamente y en el momento justo, traerá una extraordinaria rentabilidad sobre la inversión y solucionará muchos de nuestros problemas y descontentos – dejando fuera las injusticias y desigualdades que invaden nuestro mundo actual. Según dice esta historia, los problemas y descontentos, en realidad están causados por las carencias individuales y fracasos que pueden ser solucionados mediante el trabajo en los niños y niñas pequeños, explotarlos como capital humano y hacer de ellos agentes de redención para un funcionamiento neoliberal, el nirvana.

Durante 40 años he creído que la atención y la educación en la primera infancia son importantes. Pero, me gustaría contar otra historia para explicar por qué pienso esto, porque la primera la encuentro ingenua, manipuladora en la práctica y empobrecida en su perspectiva. En lugar de fábricas donde se aplican las tecnologías humanas para producir resultados predefinidos y estandarizados, me gustaría hablar de centros para la primera infancia (pero también de escuelas) como instituciones públicas vitales en las sociedades democráticas, cohesionadas y solidarias: espacios públicos -o foros - donde los-as niños-as y los-as adultos-as se encuentran unos a otros como ciudadanos-as y participan juntos en proyectos de importancia social, cultural, política, ética y económica. Son, si se quiere, talleres colectivos capaces de diversas posibilidades como: la construcción del conocimiento (aprendizaje), de las identidades, de los valores, apoyo a la familia, creación de comunidades de solidaridad, mantenimiento de las culturas e idiomas, mejorar la salud y el bienestar; desarrollo de la economía, la promoción de igualdad de género y otras; resistir a la

injusticia y la exclusión; tienen como reto la deconstrucción de los discursos dominantes y la creación de otros nuevos; la práctica de la democracia y la ciudadanía activa, etc, etc. Algunas de estas posibilidades las conocemos de antemano, otras surgirán inesperadamente en los encuentros en el espacio público. Estamos hablando entonces, de centros infantiles multi-funcionales que respondan a sus comunidades locales y estén abiertos a lo que Roberto Unger llama „experimentalismo democrático”.

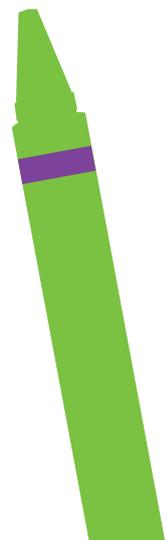
Por supuesto, no hay nada inevitable en esta historia. Es sólo una de muchas historias que podemos contar acerca de la atención y educación en la primera infancia. Y en las políticas democráticas de educación, debemos contar muchas historias y decidir colectivamente cuál de ellas seguir. Una vez elegido el camino, debemos trabajar arduamente para hacer y sostener nuestra elección, sobre todo cuando se trata de una historia como la mía: sería más fácil, dirán algunos, simplemente adoptar la historia mágica que resuelve todos los problemas y obtener los técnicos que apliquen las tecnologías estándar. Quizás esto sería más fácil, pero mucho menos elocuente ya que en la “historia que mágicamente resuelve todos los problemas” no tiene lugar en el contexto y la diversidad, ni en la complejidad y potencialidad, la incertidumbre y la subjetividad, la participación y el diálogo, la sorpresa y el asombro.

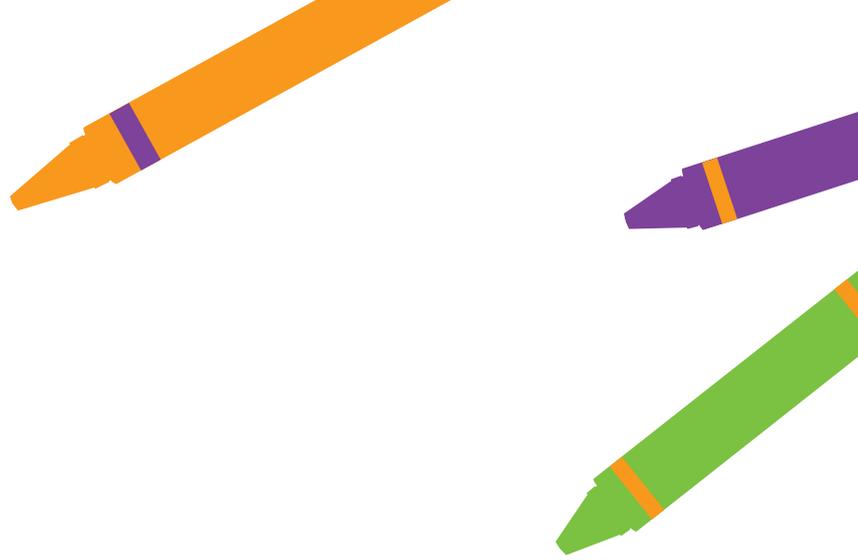
“Estamos hablando entonces, de centros infantiles multi-funcionales que respondan a sus comunidades locales”

V. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones que de seguido se presentan buscan constituirse en lineamientos generales para inspirar cambios positivos.

- Es importante que los Estados creen o fortalezcan redes públicas efectivas para la atención integral de niños y niñas en sus primeros años de vida y a sus familias, ya que el bienestar de la familia significará el bienestar del niño-a en tanto primera referencia de educación y atención.
- Todos los Estados, al ser garantes de derechos, deben generar políticas públicas específicas para esta población y las directrices de implantación.
- Las políticas nacionales deben centrarse también, en la reducción de la pobreza infantil. Para este fin, las familias de bajos ingresos deben contar con la posibilidad de recibir apoyo laboral, acceso a salud y educación.
- Es indispensable que los planes destinados a la primera infancia logren romper con la barrera que existe entre lo enunciativo y la acción real. Con este fin, será importante generar indicadores que permitan reflejar el cambio de situación de la población. Para determinar estos elementos es indispensable la instauración de un sistema de seguimiento y monitoreo que no solo sea instrumental sino que podría incluir a la comunidad en su conjunto a través del ejercicio del control social. La sociedad civil debe desempeñar un rol de “fiscalización” y contar con el apoyo de los donantes.
- Los sistemas de información y registro deben desarrollar estrategias para contar con datos que expliciten elementos que usualmente provocan prácticas discriminatoras y atentatorias al ejercicio del derecho a la educación, como por ejemplo en materia de género, pertenencia étnica, discapacidad y otras. Se observa que los datos generalmente no consideran estos elementos, lo que dificulta las acciones estatales pero tampoco muestra la real situación de estas poblaciones.
- Para que los planes y programas que la operativizan no sean el reflejo de la idealización de la infancia, sino que más bien respondan a la realidad diversa, es importante propiciar investigaciones que permitan la aproximación a las distintas cosmovisiones de los pueblos y que a la vez estimulen el debate y la participación en la construcción de políticas públicas capaces de reflejar y dar respuesta a las problemáticas urgentes y estructurales.
- La diversidad y la interculturalidad son dos elementos vitales que hacen a todos los procesos educativos, por lo que no pueden estar ausentes en las aulas. La cualificación de los-as docentes implicará, entonces, deberá incluir la posibilidad de crear y fortalecer el respeto por lo diferente y lo diverso.
- El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia pelagra cuando se lo relaciona únicamente con un mayor desarrollo económico, en la doctrina del capital humano, y en cualesquiera otros postulados que tengan como objeto la mercantilización del derecho humano a la educación.





Las exigencias de la campaña de la CME

La campaña 'Derechos desde el Principio' de la Campaña Mundial por la Educación, que empezó en el transcurso de la Semana de Acción Mundial sobre Educación en abril 2012, busca una combinación de compromisos de los países donantes y de los países en vías de desarrollo con el fin de realizar los derechos de los niños en la educación y los cuidados a la primera infancia.

Desarrollo de planes de estudios y del cuerpo docente

- Los gobiernos deben garantizar niveles educativos superiores para los docentes en la primera infancia y que las calificaciones de los profesionales dedicados a la educación y cuidados en la primera infancia estén a la par con las de los docentes de la escuela primaria y niveles superiores.
- Actualizar y mejorar el currículo y la pedagogía para que sintonicen con la infancia, dando valor al juego, al cariño, a la cooperación, al talento y a la creatividad así como fomentar la autoestima y los métodos activos que tienen en cuenta los puntos de vista de los niños.
- Exhortar a los ministerios de educación a que garanticen que la educación de adultos así como todos los currículos escolares formales contengan mensajes clave para los padres sobre salud y nutrición y la necesidad esencial de los niños de recibir más intenso apoyo y estímulo cognitivo y psicosocial desde el nacimiento.

Acabar con la discriminación

- Tomar medidas para poder superar cualesquiera formas de discriminación y garantizar la aportación de educación y los cuidados de calidad a la primera infancia, a niños y niñas, a pequeños procedentes de entornos pobres y desaventajados, a niños con discapacidades y a aquellos que viven en situaciones de conflicto y emergencia y en comunidades marginadas.
- Reducir las desigualdades con intervenciones inte-

gradas orientadas a los múltiples riesgos a que están expuestos los niños más vulnerables.

Aumento de la inversión en educación y cuidados a la primera infancia

- Los gobiernos deben promover la inversión en ECCE y establecer el marco para la provisión de programas de la primera infancia que incluyan a la sociedad civil.
- Conseguir que los gobiernos pongan en marcha un mecanismo de coordinación normativa para garantizar que los programas, actividades y presupuestos de los varios sectores implicados en la ECCE trabajen conjuntamente.
- Los gobiernos deben garantizar que por lo menos 1% del PIB se destine a los servicios de primera infancia, además de contribuciones presupuestarias importantes tanto a la educación preescolar como a la educación en la primera infancia, y presentar informes transparentes y claros sobre el gasto.

Gobiernos donantes:

- Los donantes deben hacer honor a sus compromisos de ayudar y apoyar a todos los países para conseguir la Educación Para Todos, y en especial el Objetivo 1.
- Concienciar acerca de los beneficios en desarrollo nacional a largo plazo por lo que respecta a reducción de la pobreza, invirtiendo en ECCE.
- Coordinar la financiación con las necesidades nacionales a fin de garantizar que los que están más atrasados reciben más ayuda.
- Asegurar que se incorpora atención central en la etapa preescolar como pieza fundamental de la reforma educativa para abordar la crisis en educación y equidad.

Aumentar la financiación para los sectores relevantes implicados en ECCE para promocionar una programación ECCE exhaustiva.

VI. Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional. Historia de la infancia. En: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/h-atencion.html>.
- Benett, John. 2007. Expert meeting: "Towards quality education for Roma children: transition from early childhood to primary education". UNESCO, Paris.
- Calman, L. & Tarr-Whelan, L. 2005. Early Childhood education for all. A wise investment. Legal Momentum, New York.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. 2011. Educação na primeira infância: Um campo em disputa, Sao Paulo.
- Campaña Mundial por la Educación. 2012. Paquete de recursos: ¡Derechos desde el principio!
- Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Federación de Rusia 27-29 de septiembre de 2010. En <http://www.waece.org/unesco-appei.pdf>.
- Educación Internacional (IE). 2010. Early Childhood Education: A Global Scenario (Bruselas). En: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenario
- Education at a Glance: OECD Indicators (París). En: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
- European Commission's Expert Group on Gender and Employment Issues (EGGE). 2009. The provision of childcare services a comparative review of 30 European countries. Belgium.
- Gimeno, B. Cuidado con el cuidado. En: <http://beatriz-gimeno.es/2012/03/21/cuidado-con-el-cuidado/>
- Gwang-Jo Kim, Mami Umayahara. 2010. Early Childhood care and education: building the foundation for lifelong learning and the future of the nations of Asia and the Pacific. International Journal of Child Care and Education Policy. Vol. 4, No. 2, 1-13.
- Inclusión Internacional. Mejor Educación para todos – Cuando se nos incluya también. En: http://www.ii.inclusioneducativa.org/content/PDF's/Background-der_Better_Education_for_All_Spanish.pdf
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-UIS). 2010. Compendio Mundial de la Educación (Montreal).
- Centro de Datos, Pre-defined tables (Montreal). 2011 En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx>
- Heart Institute. Un Compromiso con la cobertura universal de los programas de desarrollo infantil temprano. En: <http://www.fundacionalas.org/DOCUMENTS/Compromiso%20con%20la%20Cobertura%20Universal%20DIT.pdf>
- Muñoz, V. 2004. El río entre las piedras. El Derecho Humano a la educación y la interculturalidad. Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. Cuetzalan del Progreso, Puebla, México.
- Muñoz, V. 2006. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. El derecho a la educación de las niñas. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/2006/45 8 de febrero de 2006.



Myers, R. G. 2006. Quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 (París). En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>.

Oficina Internacional del Trabajo. 2012. Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia (22–23 de febrero de 2012) Ginebra.

Onis, Blossner and Borghi. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. NS. Public Health Nutrition. En: http://www.who.int/nut-growthdb/publications/Stunting1990_2011.pdf

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2006. Starting Strong II.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2009. Education at a Glance: OECD Indicators (París). En: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>.

Piaget, Jean. 1992. Psicología y Epistemología. Emecé editores, Buenos Aires.

Prat & Martínez. 1996. Ensayos de Antropología cultural: Antropología de las edades. Ed. Ariel. S.A: Barcelona.

Ramírez, Y. Cuellar, J & Vizcaíno, J. Finanza pública y derechos de la primera infancia. Instituto de desarrollo e innovación educativa-OEI, Bogotá.

UNESCO. 2007. Transforming Early Childhood Care and Education in the Insular South-East Asia and Mekong Sub-Regions: Implications of the Global Monitoring Report 2007 (Bangkok). <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163156e.pdf>

UNESCO. 2007. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia.

UNESCO. 2010. Construir la riqueza de las naciones. División de Educación Básica.

UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education.

UNESCO. 2011. EFA Global Monitoring Report. 2011. The hidden crisis: Armed Conflict and Education. Resumen. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186s.pdf>

UNESCO. 2011. General Conference. 36th Session. Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 5 septiembre 2011.

UNESCO-BREDA. 2007. Follow-up recommendations for the EFA Global Monitoring Report.

UNESCO-BREDA. 2010. Early Childhood Care and Education: A Regional Report: Africa, Conferencia Mundial sobre AEPI, Moscú, Federación de Rusia, septiembre de 2010 (Dakar).

UNESCO-OIE. 2007. Recopilación de perfiles nacionales en materia de AEPI. Documentos de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

UNESCO.2010. WCECCE. Early childhood care and education Regional report. Latin America and the Caribbean.

UNESCO, 2010. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. ArabStates.

UNESCO. 2010. WCECCE. Early Childhood care and education regional report. Africa.

UNESCO. 2010. WCECCE.. Early childhood care and education. Regional Report. Europe and North America.

UNESCO. 2009. EFA Global Monitoring Report. En: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/>

UNESCO. Instituto de Estadística. Teaching Staff by ISCED level. En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=181>

UNESCO. Instituto de Estadística. Compendio mundial de la educación 2010. Atención especial al género.

UNICEF. 2008. Centro de investigaciones Innocenti. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio.

UNICEF. Estado Mundial de La Infancia 2011. En: http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf

UNIFEM. 2004. Pathway to gender equality. CEDAW, Beijing and the MDGs.

United Nations Children's Fund, World Health Organization, The World Bank, United Nations Population Division. Report 2011. Levels & Trends in Chile Mortality. En: http://www.childinfo.org/files/Child_Mortality_Report_2011.pdf

Urban, M. 2009. La educación de la primera infancia en Europa: Logros, desafíos y potencialidades. (Bruselas, Internacional de la Educación). En: http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_es.pdf

Vargas-Barón, E. 2005. Planning Policies for Early Childhood Development: Guidelines for Action. (París, UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139545e.pdf>

Viaña, J. 2009. Reconceptualizando la interculturalidad. En: <http://grupoapoyo.org/basn/node/3345>

