Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos

Espacio para la infancia

Noviembre 2009 | 32

Bernard van Leer Foundation

Índice

1 **Editorial**

3 **La Observación general 7: un marco para los derechos de la primera infancia**

5 **"Progreso lento pero seguro"**
Entrevista con Lothar Krappmann

12 **Los derechos de los niños y el pueblo romaní**
Liana Ghent y Dawn Tankersley

18 **El mantenimiento de los derechos de los niños en situaciones de emergencia**
Save the Children

24 **Artículo 31: el "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño"**
Valerie Fronczek

29 **¿Es mi ciudad o mi comunidad un lugar adaptado para los niños?**
Dora Giusti, Roger Hart y Selim Iltus

36 **El fomento de los derechos de la primera infancia a través de la formación sostenible de los profesionales**
Gerison Lansdown y Bo Damsted

42 **CCCria: Donde los derechos se toman en serio**
Claudia Ceccon

49 **El fomento de los derechos de los niños pequeños en India**
Minaxi Shukla e Indu Capoor

53 **Una herramienta para monitorizar la Convención sobre los Derechos del Niño**
Ziba Vaghri, Adem Arkadas, Emily Hertzman y Clyde Hertzman

59 **Noticias de la Fundación**

60 **Más información**

Espacio para la Infancia es una revista sobre el desarrollo de la primera infancia que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños pequeños, y en concreto desde su perspectiva psicosocial. Es una publicación semestral de la Fundación Bernard van Leer.

Las opiniones y puntos de vista expresados en *Espacio para la Infancia* corresponden exclusivamente a sus autores, y no necesariamente reflejan las de la Fundación Bernard van Leer.

Las experiencias de trabajo presentadas en esta publicación no están necesariamente apoyadas por la Fundación.

© Bernard van Leer Foundation, 2009
Queda autorizada la reproducción de artículos de *Espacio para la Infancia*, siempre que se realice sin fin comercial. No obstante, se requiere que se cite la fuente de información: nombre del autor, *Espacio para la Infancia*, Fundación Bernard van Leer. Se requiere autorización para el uso de fotografías.

ISSN 1566-6476

Foto portada: Niños pequeños jugando en las afueras de una aldea en Bangsa Ardual, Andrha Pradesh, India.
Foto: Jim Holmes

Espacio para la Infancia también se publica en inglés: Early Childhood Matters (ISSN: 1387-9533). Ambas publicaciones se pueden consultar y descargar en <www.bernardvanleer.org>. Para solicitud de copias gratuitas contactar con la dirección indicada a continuación.

Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya, Países Bajos
Tel: +31 (0)70 331 2200
Fax: +31 (0)70 350 2373
Correo electrónico: registry@bvleerf.nl
Página web: <www.bernardvanleer.org>

Editores Teresa Moreno
Diseño y producción: Homemade Cookies Graphic Design bv (www.cookies.nl)

Editorial

Dado que la Convención sobre los Derechos del Niño ha cumplido su veinte aniversario en noviembre, esta edición de *Espacio para la Infancia* centra su atención en el progreso y los retos a la hora de que los derechos se cumplan.

Al pensar en los derechos en relación con niños muy pequeños, la Convención siempre se debe considerar en conjunción con la Observación general n.º 7 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. La Observación general expone de forma imperativa cómo se debería interpretar la Convención sobre los Derechos del Niño cuando se trata de niños muy pequeños. Iniciamos esta edición (pág. 3) con un recordatorio sobre la Observación general n.º 7.

Pocas personas estuvieron tan implicadas en el desarrollo dde la Observación general n.º 7 como nuestro entrevistado, Lothar Krappmann, investigador de reconocimiento internacional sobre los asuntos relacionados con los niños y desde el año 2003 miembro del Comité de los Derechos del Niño. En la pág. 5 nos ofrece una visión general sobre el impacto de la Convención hasta ahora y explica los retos a los que se enfrenta el Comité para garantizar que la comprensión pública de los derechos de los niños sigue el ritmo de la cambiante naturaleza de la infancia.

A continuación, llegamos a la Europa Oriental y la difícil situación de los niños pequeños de la minoría Romaní. Su relativamente bajo nivel de participación en la educación se percibe con frecuencia como un problema de desarrollo capital humano, pero tal y como la Asociación Internacional *Step by Step* (pág. 12) explica, si en lugar de ello consideramos el problema a través del prisma de los derechos de los niños, la perspectiva es muy diferente, especialmente en lo que se refiere a la discriminación expresada por los colegios segregados para los niños Romaní.

Existen pocas situaciones más desafiantes para llevar a la práctica los derechos de los niños que las situaciones de emergencia (después de desastres naturales o en entornos en conflicto, por ejemplo). Mediante los casos de Haití y Gaza, Save the Children (pág. 18) describe cómo una apreciación de los derechos de los niños aporta una nueva perspectiva al trabajo de asistencia social en situaciones de emergencia. Con un uso cada vez más común de espacios respetuosos con los niños, la atención se está desplazando ahora a la definición del modo en que las agencias de asistencia social en situaciones de emergencia pueden satisfacer de la manera más efectiva los derechos de los niños más pequeños.

No todos los derechos defendidos por la Convención han recibido la misma atención durante las dos últimas décadas. En la pág. 24, la Asociación IPA (Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar) se centra en el "artículo olvidado" de la Convención, el artículo 31, que tiene que ver con el descanso y el ocio. En concreto, el derecho al juego libre –el juego iniciado y controlado por los niños y acometido puramente por placer (por sí mismo)–, en lugar del juego estructurado por adultos con objetivos de aprendizaje, se identifica como el aspecto más infravalorado de los derechos promulgados en este artículo.

Encontrar espacios adecuados para jugar es sólo uno de los muchos retos de la satisfacción de los derechos de los niños en entornos urbanos. El siguiente artículo sobre el programa "Las ciudades amigas de la infancia" de UNICEF (pág. 29), muestra cómo se está prestando apoyo a las autoridades de las ciudades y, cada vez más, a las comunidades locales, para hacer que los entornos urbanos sean sensibles con los derechos de los niños. El reto de convertir las ciudades en lugares respetuosos con los niños es cada vez más importante en el futuro.

Que los derechos de los niños se cumplan en la práctica depende de la

Niñas de 5 y 6 años de edad jugando a un juego tradicional con piedras en Bangsa Ardual, Andrha Pradesh, India
Foto: Jim Holmes

concienciaión de una diversa variedad de profesionales, desde médicos hasta trabajadores sociales, pasando por la policía y los jueces. El problema es que la formación en derechos del niño tiende a atraer únicamente a aquellos que ya están concienciados. En la pág. 36, Gerison Landsdown y Bo Damsted describen el progreso de los esfuerzos realizados en Tanzania para crear un *curriculum* sobre formación en primera infancia para profesionales, del que se extraen algunas lecciones.

La realización de los derechos de los niños también depende de reconocer que los niños son capaces de participar activamente en las decisiones que les afectan, incluso desde muy pequeños. En la pág. 42 se describe cómo esto se ha convertido en realidad en una barriada de Río de Janeiro a través del *Centro Cultural da Criança* donde los niños entre 2 y 10 años pueden acudir para dibujar, leer, bailar, cantar, tocar instrumentos, usar el ordenador y socializarse.

Puede ser difícil explicar el concepto de los derechos de los niños de manera que satisfaga la aceptación de las culturas locales. En la pág. 49, CHETNA, una organización de la India, describe cómo popularizaran el concepto de los derechos del niño en su particular contexto cultural, haciendo hincapié en que los derechos son necesidades básicas pero también implican responsabilidades.

Nuestra contribución final (pág. 53) muestra las dificultades de evaluar el progreso a la hora de llevar a la práctica la Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación general n.º 7, tratando la cuestión de los indicadores. La monitorización de cualquier objetivo de desarrollo depende de la existencia de indicadores adecuados, pero hasta muy recientemente no había indicadores específicos sobre cómo se estaban haciendo realidad los derechos en la primera infancia. El Grupo de Indicadores de los Derechos de la Primera Infancia está comprometido con la realización de este derecho.

La Observación general n.º 7: un marco para los derechos de la primera infancia

No siempre resulta obvio, en el texto de la Convención sobre los Derechos del Niño, cómo se deberían aplicar los derechos del niño cuando éste es muy pequeño. En noviembre del 2005, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas emitió la Observación general n.º 7 para explicar cómo se debería interpretar la Convención cuando se trata de la primera infancia.

Las observaciones generales son declaraciones formales en las que el Comité de los Derechos del Niño explica cómo se debería entender la Convención. El Comité está compuesto por expertos independientes elegidos por países que han ratificado la Convención. Si bien las observaciones generales no son legalmente vinculantes, son muy ampliamente consideradas como contribuciones fiables y útiles a la comprensión.

La Observación general n.º 7 es un documento de 20 páginas, accesible en la página web de las Naciones Unidas[1]. Para ofrecer a los defensores de los derechos de los niños información más profunda sobre las ideas de la Observación general n.º 7, la Fundación Bernard van Leer, en colaboración con UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño, publicó un libro que contiene extractos de documentos que el Comité consideró durante la preparación del borrador de la Observación general n.º 7. El libro, titulado *Guía a la Observación General n.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia,* está disponible gratuitamente, en forma impresa y electrónica, en la página web de la Fundación Bernard van Leer.[2]

Así pues, ¿cuáles son los aspectos clave que hay que tener en cuenta a la hora de considerar cómo se aplican los derechos de los niños más pequeños? En un artículo del libro antes mencionado, tres miembros del Comité en aquel momento, Jacob Egbert Doek, Lothar Friedrich Krappmann y Yanghee Lee, identificaron cuatro asuntos tratados por la Observación general n.º 7, a los que el Comité adjudicó una "importancia especial". Estos cuatro asuntos son:

1. El Comité clarifica que los niños pequeños no sólo deben ser considerados como poseedores de derechos en sentido abstracto, sino que también deben ser aceptados como participantes activos en los procesos rutinarios de la vida diaria.

Sin la contribución del niño, no se puede establecer ninguna interacción de éste con otras personas y no puede emerger ninguna relación. Nadie puede aprender por el niño; el niño tiene que adquirir conocimientos y capacidades por sí mismo; debe descubrir el mundo principalmente a través de sus propias actividades y entendimiento. Sólo cuando el niño comprende la naturaleza de un estilo de vida sano puede buscar las maneras más agradables de conseguir ese estilo de vida.

Todo intento de averiguar los mejores intereses del niño se debe confirmar prestándole atención, para así capturar los puntos de vista y los sentimientos que expresa mediante formas verbales y no verbales. Por lo tanto, los niños pequeños no sólo han de poseer formalmente los derechos que los padres o los tutores reclaman de manera indirecta para ellos, sino que ya deberían comenzar a ejercitar dichos derechos por sí mismos, en un sentido práctico, tanto a través de sus acciones e interacciones como de las inquietudes que expresan, para ellos y para otros.

2. La Observación resalta el hecho de que los niños pequeños tienen la capacidad de comunicar puntos de vista.

La Convención no limita su petición de respeto por los puntos de vista del niño a aquellos que el niño expresa de forma sofisticada. Los niños pequeños usan gestos y expresiones faciales, risas y llantos para expresar sus intereses

Los niños pequeños usan gestos y expresiones faciales, risas y llantos para expresar sus intereses y deseos, para compartir su alegría y entusiasmo y para comunicar sus miedos y preocupaciones.
Foto: Jon Spaull

y deseos, para compartir su alegría y entusiasmo y para comunicar sus miedos y preocupaciones.

Incluso es posible que usen manifestaciones muy destructivas de incomodidad, angustia o ansiedad para atraer la atención de los padres y de otras personas cercanas a ellos. Se debe prestar atención para comprender estas señales. Las personas consideradas y sensibles deben escuchar para comprender y responder a las demandas y los estados emocionales del niño, ya que la supervivencia, el bienestar y el desarrollo del niño dependen de su integración a través de la interacción con los otros.

3. La Observación recalca que los niños pequeños deben contar con otros que tienen una responsabilidad para garantizar que los niños reciben oportunidades para adquirir habilidades, aprender sobre sus propios talentos y hacer realidad su potencial único.

Los niños pequeños necesitan apoyo, comunicación, comprensión compartida y guía. Pueden ser extremadamente vulnerables si su entorno no fomenta su participación y les ayuda a desarrollar sus capacidades. Su entorno no puede ofrecer este aliento si los niños no reciben la suficiente atención por parte de personas afectuosas; si no se satisfacen sus necesidades físicas; si no se desafían sus capacidades cognitivas; si no se garantiza su seguridad emocional; o si no están integrados dentro de una red de relaciones sociales en las que puedan desempeñar un papel activo, sobre todo si se violan sus derechos mediante humillaciones, abusos o explotación.

La primera infancia es una de las fases más importantes de la vida. Si se garantiza a los niños las condiciones adecuadas para su crecimiento se permitirá al Estado y a sus servicios e instituciones ahorrar el gasto y la energía necesarios para tratar con individuos que no hayan sido capaces de encontrar formas sanas y productivas en unas vidas que comenzaron tan desfavorablemente. La inversión en la primera infancia ofrece dividendos a través de los miembros jóvenes de la sociedad que de ese modo han sido capaces de desarrollar sus capacidades ricas y naturales y de disfrutar de las satisfacciones de la independencia y la responsabilidad civil.

4. La Observación destaca que los gobiernos, los servicios públicos y las personas que viven y trabajan con niños comparten el deber de establecer las condiciones adecuadas, de modo que los niños puedan hacer realidad su potencial.

Esto requerirá un entorno institucional y social fuerte que permita a los individuos y a los grupos interesados combinar sus esfuerzos a favor de los niños pequeños. Un marco de políticas, leyes, programas y otras medidas debería garantizar que se satisfacen las necesidades de los niños pequeños hasta el máximo posible.

La Observación recomienda encarecidamente que se adopten planes de acción para la identificación de objetivos, la asignación de recursos y la determinación de límites de tiempo para lograr estos objetivos. La designación de un comisario para la defensa de los derechos de los niños al que se le confiere el mandato para monitorizar el progreso podría ayudar de manera sustancial a mejorar el respeto por los niños y su bienestar, desarrollo y futuro.

Notas

1 http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf
2 http://es.bernardvanleer.org/publicaciones

Lothar Krappmann reflexiona sobre los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño

"Progreso lento pero seguro"

Lothar Krappmann es reconocido internacionalmente por su investigación sobre la infancia, centrada en el desarrollo social, emocional y moral de los niños en las instituciones familiares, escolares y de atención diaria. Ha sido miembro del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas desde el año 2003 y su relator desde el 2007. A continuación, presentamos sus opiniones acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Observación general n.º 7.

Espacio para la Infancia: Dado que la Convención va a cumplir 20 años, nos gustaría que mirase hacia atrás por un momento para reflexionar sobre su impacto. ¿Cuáles son los logros más satisfactorios que destacaría de la Convención hasta ahora? Y, desde su punto de vista, ¿cuáles son las áreas más frustradamente lentas en cuanto al progreso?

Lothar Krappmann: El primer logro positivo, después de la adopción de la Convención por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, fue el hecho inesperado de que en unos años todos los Estados, excepto dos, ratificaron este tratado. Y estos dos Estados, Somalia y EE.UU., acabaron firmándolo más tarde. No deberíamos olvidar que esta Convención es un tratado exigente que abarca desde los derechos civiles y políticos hasta los económicos, sociales y culturales. En diálogo con el Comité de Ginebra, se invade a los gobiernos con numerosas cuestiones que hacen referencia a todas las áreas de sus actividades, ya que la plena puesta en práctica de los derechos de los niños es un reto transversal.

En consecuencia, es sorprendente que los Estados Partes incluso envíen los informes que tienen obligación de enviar. Y no sólo es que los Estados Partes europeos envían sus informes, sino que además un número considerable de países en desarrollo presentan tres y cuatro informes periódicos que, obviamente, utilizan como piedras angulares de monitorización autocrítica de los efectos de sus esfuerzos de puesta en práctica.

En mi opinión, es igualmente importante que muchos profesionales implicados con niños hayan oído hablar de los derechos de los niños. Me temo que, a menudo, no saben lo suficiente sobre lo que estos derechos del niño implican. Sin embargo, al menos, la noción se está extendiendo por las regiones del mundo y, en distintos grados, se forma a jueces, maestros, policías, oficiales de la ley y el orden, personal médico, trabajadores sociales y a padres para que respeten las disposiciones de la Convención (lo que no es suficiente, pero al menos los primeros pasos se pueden observar en todas partes).

Muchos niños han aprendido que tienen derechos. Cuando se trata a los niños de forma inaceptable, cada vez son más los que saben mejor que nunca que ello va en contra de sus derechos. Esta concienciación aún no ha acabado con las dificultades que experimentan los niños, pero es un comienzo. También van aumentando los planes de estudios que incluyen temas sobre los derechos humanos y los derechos de los niños, así como las escuelas que informan a los niños sobre sus derechos y que les dan voz en los asuntos que les afectan. Desde luego, esto no se produce en todas partes ni con los mismos medios y entusiasmo. Sin embargo, por todo el mundo se está extendiendo un nuevo sentido de quién son los niños y qué disposiciones contienen sus derechos.

Se trata también de cambios muy concretos. Se han armonizado muchas leyes con la Convención y se han incluido los derechos de los niños en nuevos artículos de constituciones y códigos infantiles. En muchos países se han criminalizado y perseguido de manera más estricta las violaciones de los derechos de los niños, como los castigos corporales, el abuso sexual y la explotación económica. Se han expandido los subsidios familiares y las asignaciones infantiles. Los niños

sin cuidado parental encuentran, con más frecuencia que antes, a familias de acogida u hogares tipo familiar. Se han suprimido las cuotas escolares, se han concedido becas especiales para chicas y se han reducido los índices de abandono escolar. Muchos indicadores sanitarios muestran tendencias positivas. El sistema de justicia juvenil se ha separado del sistema de los adultos en muchos países.

Desgraciadamente, en casi todas partes se puede añadir un gran "pero", que indicaría un progreso lento, regulaciones ineficaces, calidad insatisfactoria e incluso un estancamiento y reacciones adversas.

> "La infancia ha cambiado y continuará cambiando por la influencia de los desarrollos tecnológicos y económicos, que tienen un impacto mundial."

Aún hay muchos niños que mueren en el parto o en sus primeros años de vida; la discriminación contra los niños de las minorías e indígenas continúa siendo dominante; la paridad de géneros no se ha conseguido en absoluto; millones de niños están sin escolarizar y otros tantos todavía trabajan en condiciones miserables; el número de niños vendidos y objeto de tráfico humano sigue en un nivel inaceptable, y el reclutamiento de niños por fuerzas y grupos armados no ha sido eliminado.

Sin embargo, se han dado progresos positivos y esto se debería reconocer para animar a los muchos activistas y organizaciones que luchan en la defensa de los derechos de los niños. Se está logrando un progreso lento pero seguro. Esperemos que este progreso continúe a pesar de los peligros de la actual crisis económica, los frecuentes desastres naturales y los conflictos armados aparentemente imposibles de erradicar.

Este progreso no sólo se debe a los esfuerzos de monitorización del Comité. Muchas agencias y organizaciones de Naciones Unidas, sociedades civiles y sus organizaciones no gubernamentales, muchos académicos y profesionales de diversos campos han contribuido considerablemente en el proceso, paso a paso, de lograr que los derechos de los niños sean una realidad. Si bien a menudo el progreso observado es decepcionante, no existe alternativa para insistir incesantemente en que se lleve a cabo el siguiente paso.

Y, por último, aunque no menos importante, no se debería pasar por alto el hecho de que algunos gobiernos están muy implicados, no sólo en la puesta en práctica de los derechos de los niños en su propio país, sino también en la cooperación con otros Estados Partes carentes de recursos.

El Comité intenta encarecidamente ser una fuerza motriz en la red de todas estas actividades. Lo que el Comité en concreto puede aportar es la autoridad de la Convención: se le ha otorgado el mandato de explicar lo que se pretende con los artículos de la Convención, qué obligaciones se han acordado y qué puesta en práctica plena de los artículos se requiere proporcionar, establecer o evitar. Así, pues, el Comité ayuda a las organizaciones defensoras de los derechos de los niños a actuar como demandantes respetuosos con los niños y como defensores y activistas que desean que los Estados Partes hagan realidad lo que acordaron hace ya veinte años en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Tomando en consideración la forma en que ha cambiado el mundo en los últimos 20 años, ¿en qué se diferencian los retos a los que se enfrentaban entonces los niños con respecto a los que se enfrentan hoy? ¿Es el texto de la Convención tan pertinente hoy como lo era cuando se redactó?

Sí, la infancia ha cambiado y continuará cambiando por la influencia de los desarrollos tecnológicos y económicos, que tienen un impacto mundial. Por lo tanto, también existen nuevos retos para garantizar los derechos de los niños que o bien no existían o bien no se reconocían en los años ochenta, cuando se redactó la Convención. En la actualidad, hay cada vez más niños que crecen sin la atención de ambos o de uno de los padres, ya que hay un número considerable de padres separados, que han abandonado sus países en busca de trabajo o que han fallecido por el VIH/SIDA. Además, los clanes familiares ya no funcionan como los lugares seguros y fiables que eran antes. En consecuencia, cada vez más niños requieren cuidados de acogida, *kafalah*, adopción, hogares infantiles y, en ocasiones, apoyo para los hogares dirigidos por niños. El Comité tiene que reforzar el papel de los niños en dichos procesos de toma de decisiones y exigir que se les dé voz en la evaluación de sus ubicaciones.

La migración se ha convertido en un problema enorme ya que muchos niños, bien siguiendo a sus padres o bien viajando solos, huyen de las condiciones de vida infrahumanas y buscan seguridad y una mejor vida, educación o formación. Sin embargo, a menudo están muy expuestos a los peligros del tráfico, la explotación, el aislamiento en campos o la privación de los servicios sanitarios, las instalaciones educativas y las relaciones con personas de confianza. La Convención obliga a los Estados Partes a garantizar la plena puesta en práctica de sus derechos, aunque éstos, normalmente, conceden primacía a las leyes de inmigración antes que a las obligaciones contraídas bajo la Convención. La Observación general n.º 6 se emitió para explicar en detalle cómo se tienen que salvaguardar los derechos de los niños cuando éstos solicitan protección en las fronteras nacionales. Estoy convencido de que una Convención redactada en la actualidad incluiría un artículo 22 ampliado, si bien Naciones Unidas ha adoptado desde entonces una Convención sobre la Protección de los Derechos de los Inmigrantes.

Podría continuar mencionando otros problemas que requieren una atención centrada y una aplicación consistente de los principios y los derechos de la Convención ante estos desarrollos imprevistos. Pensemos, por ejemplo, en las tecnologías de la comunicación, que comenzaron a emerger en los años ochenta, o en los medios electrónicos, que han pasado a ser armas de doble filo, o en nuestra mayor comprensión de la necesidad de protección de los niños de muy corta edad contra las dañinas consecuencias a largo plazo de la vida en condiciones de extrema pobreza.

Pero no olvidemos que la Convención también ha producido cambios en el mundo. El concepto de lo que es un niño está cambiando. En muchos países, durante algún tiempo, la idea de que a los niños se les debería ver pero no escuchar estaba ampliamente aceptado. Hoy en día, cada vez más, los niños quieren ser vistos *¡y escuchados!* Han formado asociaciones; han elegido a sus portavoces; utilizan los medios para informar al público sobre sus dificultades. Con mayor frecuencia que en los primeros años de trabajo del

"La Observación general n.º 7 ha animado a muchas personas a cargo de niños pequeños y ha servido como disposición para integrar un fuerte enfoque sobre la primera infancia en las políticas para niños."
Lothar Krappmann
Foto: Jim Holmes

Comité, los niños se reúnen con éste cuando se prepara para dialogar con los gobiernos, y le presentan así sus propias perspectivas y quejas.

Para estar al nivel de los desarrollos y mostrar cómo la participación de los niños en la escuela, la comunidad, la planificación y la política está enraizada en la Convención, el Comité redactó una observación general sobre los derechos del niño a "ser escuchado" (Observación general n.º 12). Es un artículo fundamental. Sin embargo, creo que si el Comité lo tuviese que redactar hoy en día, incorporaría de forma más explícita el derecho a la participación persistente de los niños en todos los procesos que afectan y conforman las condiciones en las que aquéllos crecen y se desarrollan.

¿Cómo adapta el Comité estos retos cambiantes para garantizar que los derechos de los niños continúan recibiendo atención? ¿Es la observación general el principal instrumento para hacerlo y cómo son de eficaces las observaciones generales a este respecto?

El Comité es consciente de que las condiciones bajo las que crecen los niños están cambiando y de que las nuevas percepciones que emergen de la ciencia o de la experiencia social en el campo se tienen que reflejar en la interpretación de los derechos de los niños por parte del Comité. Una oportunidad para desarrollar una comprensión más amplia o profunda se ofrece mediante los Días de debate general, a los que asisten las ONG, los Estados Partes, las agencias de Naciones Unidas y expertos de toda clase que estimulan un intento de intercambio de los puntos de vista sobre el tema de los derechos de los niños. No obstante, el principal instrumento del Comité es, por supuesto, la observación general. Ésta se elabora y se adopta después de una consulta rigurosa con las personas y las organizaciones implicadas y, en el caso la Observación general n.º 12 (que considera el derecho del niño a ser escuchado), se incluyó también a los propios niños.

Las observaciones generales se leen atentamente en la red de organizaciones que trabajan en estrecha cooperación con el Comité, pero mucho menos en la comunidad de los derechos del niño de todo el mundo. Me temo que los Estados Partes casi no toman nota de las observaciones generales. El Comité también sospecha que los gobiernos, a los que se tienen que enviar primero, no los distribuyen, y el Comité no tiene recursos para enviarlos a los centenares o miles de organizaciones que deberían recibirlos. Se publican en Internet, pero parecen perderse entre toda la información disponible en línea. A menudo no están traducidos. Además, el lenguaje utilizado en las observaciones generales no facilita su lectura a los profesionales, ya que incluyen interpretaciones legales, así como explicaciones y conclusiones a un nivel relativamente abstracto, pues están escritos con vistas a los desafíos de una naturaleza general y no específica de un país.

Los miembros del Comité estaban considerando la posibilidad de lanzar observaciones generales en eventos públicos mediante la ordenación de artículos de revisión publicados en diarios y boletines de prensa y su resumen con un lenguaje que fuese más fácilmente entendible por aquellos que trabajan con niños en diferentes campos. Sin embargo, faltan los recursos humanos y financieros necesarios para dichas actividades.

La Observación general n.º 7, por supuesto, trata sobre la puesta en práctica de los derechos del niño en la primera infancia. ¿Podría hablarnos sobre lo que el Comité esperaba conseguir con esta Observación y hasta qué punto ha sufrido los problemas de la divulgación que ha mencionado?

Queda fuera de duda que los niños pequeños y muy pequeños también disfrutan de los derechos incorporados en la Convención. Sin embargo, la Convención es relativamente imprecisa acerca de las disposiciones que protegen el desarrollo sanitario, el cuidado y la educación de los niños pequeños. Es posible que las personas que han redactado la Convención hayan tenido la idea de que los niños pequeños están más protegidos y cuidados por sus familias. Desde entonces hemos logrado una comprensión mayor del impacto de los primeros años sobre toda la vida de los

seres humanos y hemos comprendido que los Estados Partes deben establecer instituciones y ofrecer una ayuda masiva a los padres y a las familias para que ejerzan sus responsabilidades en situaciones en que los niños pequeños se enfrentan a retos que las familias por sí solas no puedan satisfacer.

Algo interesante es que los gobiernos nunca se han opuesto a las peticiones del Comité para establecer instalaciones de atención y educación para la primera infancia y hacerlas accesibles para todos los niños, incluidas las chicas, de manera gratuita o al menos gratis para los niños que no asistirían si sus padres tuviesen que pagar. El Comité utilizó la Observación general n.º 7 para comunicar al público en general que los niños pequeños también disfrutan de los derechos de la Convención y de que los Estados Partes tienen que tratar de satisfacer sus derechos de salud, desarrollo y educación. La elaboración de esta Observación se hizo posible mediante el generoso apoyo de la Fundación Bernard van Leer, que también ayudó al compromiso en algunas iniciativas de seguimiento.

Como consecuencia parcial de ello, la Observación general n.º 7 es algo mejor que algunos de los otros en términos de su visibilidad e impacto. También tenía la ventaja de ser un documento oportuno. UNICEF, UNESCO y OMS emitieron informes o documentos sobre la relevancia de la primera infancia casi al mismo tiempo. Se mostraron encantados de encontrar esta Observación general, que está relacionada con sus esfuerzos para cumplir con sus obligaciones bajo la Convención. Incluso hubo un intento de establecer una plataforma común de estas organizaciones y el Comité, con el objetivo de reforzar la presión sobre los gobiernos para que diesen prioridad a las inversiones en instituciones y programas para la primera infancia. Por lo que tengo entendido, todas estas importantes organizaciones han reforzado sus actividades para la primera infancia. Sin embargo, el organismo de coordinación conjunta no se hizo realidad.

¿Cómo caracterizaría en general el impacto que ha tenido esta Observación general n.º 7? Entre las ideas presentadas

en esta Observación, ¿hay alguna en concreto que le gustaría destacar por su impacto especialmente fuerte a la hora de conformar los debates y las percepciones o por haber tenido un impacto menor del esperado?

En general, estoy bastante satisfecho con la Observación general n.º 7 y su recepción. Se ha convertido en un documento importante en un amplio movimiento cuyo objetivo es mejorar la comprensión de la primera infancia y establecer un entorno estimulante para los niños pequeños. Creo que esto ayuda a explicar los derechos de los niños pequeños, establece las bases para muchas actividades, ha animado a muchas personas a cargo de niños pequeños y ha servido como disposición para integrar un fuerte enfoque sobre la primera infancia en las políticas para niños.

Cuando reconsidero qué aspectos han podido ser mejor explicados en la Observación general para hacer entender de manera más efectiva el mensaje, pienso en la relación de la preparación de la escuela con el juego de los niños. A menudo, la preparación de los niños para la escuela se considera más importante que la protección del juego libre de los niños solos o con sus compañeros, que es una fuente de muchas competencias sociales, cognitivas y morales. La intención de facilitar el logro escolar parece estrechar la visión de qué actividades se deberían fomentar. También puede llevar a una desatención de las exigencia especiales de los niños de grupos o minorías indígenas, ya que la escuela y la preparación para ésta (siento decirlo) a menudo estandariza la intención, los procesos de aprendizaje y la vida entera de los niños.

La Observación general es muy clara sobre estos asuntos. Subraya que los niños deberían disfrutar del apoyo necesario para su desarrollo holístico. Sin embargo, muchas veces estas preocupaciones van por delante de los desarrollos de hecho, ya que el Comité observa que en muchos Estados Partes no existen disposiciones institucionales disponibles para los niños pequeños en la medida en que se requieren. Las instalaciones existentes se encuentran principalmente en las áreas urbanas. Una de las razones para ello es que hay más padres de las zonas urbanas que pueden permitirse pagar las cuotas que se cobran. No obstante, también hay varios Estados que han integrado un año de educación preescolar en los años obligatorios de educación.

Finalmente, no cabe duda de que el Comité de los Derechos del Niño presta mucha más atención a las políticas para la primera infancia desde que ha emitido la Observación general n.º 7. Es importante recordar que la redacción de una observación general también es un proceso de aprendizaje para el propio Comité.

Usted estuvo estrechamente implicado en un proyecto pionero en Jamaica para realizar un seguimiento del impacto de la Observación general n.º 7 sobre la realización de los derechos de los niños pequeños. ¿Puede explicar cómo ocurrió y cuáles fueron las principales lecciones aprendidas?

La Comisión para la Primera Infancia de Jamaica (ECC, por sus siglas en inglés) oyó hablar del plan para apoyar e investigar la diseminación de la Observación general n.º 7 en un país con voluntad para reforzar sus políticas para la primera infancia y se presentó como voluntario para ser el país piloto. La Fundación Bernard van Leer proporcionó los recursos necesarios para realizar el proyecto.

¿Qué ha aprendido el Comité? Parece importante que no sólo se da información general sobre la existencia de la observación general, sino que además una institución u organismo reconocido en el país se hace cargo de la diseminación de una observación general. Aparentemente, es además importante que dicha institución no sólo envíe la observación general a todas las personas y organizaciones implicadas en los asuntos de la primera infancia, sino que también explique su relación con la situación del país específico. Éste fue el procedimiento en Jamaica: un grupo establecido por el ECC realizó un estudio para decidir qué asuntos y propuestas entre los contenidos en la Observación general tenían una relevancia especial con relación a la situación de la primera infancia en Jamaica.

Este análisis informativo proporcionó la base para una reunión durante tres días de casi 400 cuidadores, maestros, trabajadores sociales y padres, en la que se les formó en pequeños grupos sobre los asuntos de mayor preocupación. Entre otras cosas, se presentó a los participantes ejemplos de las mejores prácticas de juego, aprendizaje de los niños pequeños, nutrición, participación de los niños y los padres, actividades culturales, igualdad de género o violencia en las familias. El objetivo era capacitar a los cuidadores, maestros y al resto para que pusieran a los niños en el centro de la institución o el programa y se asegurasen de que tomaban en consideración sus intereses en lo referente a la salud, la nutrición, el desarrollo y el aprendizaje.

Un estudio realizado hace un año aproximadamente demostró que el personal de las instituciones infantiles tenía muchos conocimientos sobre los derechos de los niños, en especial cuando los cuidadores, los maestros y los trabajadores sociales habían participado en la formación, pero los planes de acción que los participantes en la formación habían aprobado casi no se habían desarrollado. Además, no se había establecido de hecho un mecanismo de informes planificado para las sospechas de casos de violencia, abusos o desatención, junto con un servicio de asesoramiento. La conclusión es que era necesario un apoyo más permanente para realizar un seguimiento de las resoluciones realizadas durante los días de formación. De nuevo, resulta que transformar un proyecto en una estructura institucional permanente es un asunto de vital importancia.

> "Se han dado progresos positivos y esto se debería reconocer para animar a los muchos activistas y organizaciones que luchan en la defensa de los derechos de los niños."

En cualquier caso, los cuidadores, trabajadores sociales y maestros pueden aprender a utilizar de forma significativa la Observación general cuando se les presenta en una versión sensible con un país concreto. Sin embargo, el Comité debe tomar nota de que sus observaciones generales no llegarán al personal de las diversas instituciones infantiles si no se proporciona la "traducción" para ese país específico. De acuerdo con su mandato, el Comité se dirige principalmente a los Estados Partes. El Comité no tiene recursos para organizar un proceso de diseminación que tome en consideración las condiciones de trabajo específicas de las instituciones infantiles en los diversos Estados Partes. ¿Quién se hará cargo de dichos pasos intermediarios necesarios?

La Fundación Bernard van Leer se merece nuestro reconocimiento y agradecimiento por su ayuda a identificar este cuello de botella de la diseminación. Dado que existen tantas organizaciones fuertes convencidas de que los niños deberían tener condiciones de desarrollo basadas en los derechos del niño en sus primeros años, el Comité espera que las organizaciones se conciencien sobre este requisito crucial y procuren diseminar activamente la Observación general n.º 7 y otras observaciones de manera que se acomoden a los los contextos en los que trabajan las instituciones infantiles.

El trabajo para la inclusión
a través de la educación preescolar

Los derechos de los niños y el pueblo romaní

Liana Ghent, directora ejecutiva del programa ISSA, y
Dawn Tankersley, asesora del programa ISSA

La Asociación Internacional Step by Step (ISSA)[1] y sus ONG miembro trabajan para la inclusión del pueblo romaní y para mejorar las oportunidades de sus niños de convertirse en ciudadanos plenamente activos y productivos. En este artículo se exploran las implicaciones del enfoque de este trabajo desde el punto de vista de la justicia, la equidad y los derechos, en lugar de hacerlo únicamente desde el argumento de la eficacia económica y el desarrollo del capital humano.

La idea de que no se debería percibir a los niños pequeños como objetos a los que se conceden derechos es fundamental para la Observación general nº 7 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En su lugar, se deberían establecer políticas y condiciones para que los niños puedan "ejercer" sus derechos. Cuando los problemas a los que éstos se enfrentan son complejos y están interconectados, como es el caso de los niños romaní, esto sólo se puede lograr con un enfoque multisectorial e integrado.

El pueblo romaní es uno de los grupos étnicos más antiguos y numerosos de Europa (10-12 millones de personas). Las poblaciones romaní han sido históricamente sometidas a la discriminación, la xenofobia y la exclusión. A pesar del número de iniciativas políticas durante las dos últimas décadas, las condiciones de vida y de trabajo de los romaní no han mejorado mucho y continúan siendo social, económica y geográficamente marginados.

En consecuencia, los niños pequeños romaní forman uno de los grupos más vulnerables de Europa. Continúan siendo excluidos de los servicios de calidad para la primera infancia. En muchos lugares, las comunidades romaní no disponen de ningún local para llevar a cabo sus programas para la primera infancia. Aun viviendo cerca de centros de preescolar con apoyo del Estado, la mayoría no se puede permitir pagar los costes asociados a su asistencia (por ejemplo, las comidas). Además, incluso si el coste y la distancia no son prohibitivos, algunos padres romaní prefieren no enviar a sus hijos a los centros de preescolar, dado el maltrato y la discriminación generales a los que están sometidos.

El bajo índice de matriculación de los niños romaní en los centros de educación preescolar es alarmante. Sin una educación preescolar de calidad, los niños romaní que ingresan en la educación primaria están menos preparados que sus compañeros y quedan por detrás de éstos en sus notas escolares de una manera determinante. Un estudio regional de UNICEF sobre educación en Europa Central y del Este[2] demuestra que en tres de los países con las mayores comunidades de romaní (Bulgaria, Hungría y Rumanía) sólo una pequeña proporción de niños

romaní ha finalizado estudios más allá de la educación primaria; sólo el 10-35% se matriculan en la educación secundaria; y en toda la región, sólo el 1% asiste a centros de educación superior.

Ello conlleva unas posibilidades futuras de empleo muy escasas para los niños romaní y, por lo tanto, los ciclos de pobreza y de exclusión social se repiten. El hecho de que la educación es crucial para romper esta transmisión intergeneracional de privación es algo ampliamente reconocido. Una serie de documentos y directrices políticos, entre los que se incluye la Comunicación de la Comisión Europea "Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación"[3], resalta la importancia de la educación previa a la primaria.

Sin embargo, este amplio reconocimiento no siempre se ha traducido en políticas fuertes. A menudo, los intentos por mejorar la educación de los niños romaní implican su segregación en colegios especiales. ISSA considera que esto no satisface los requisitos del Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que requieren que los Estados Partes garanticen derechos a todos los niños "sin discriminación de ninguna clase, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política u otra, el origen nacional, étnico o social, las propiedades, las discapacidades, el nacimiento u otra condición del niño o de sus padres o tutores".

El derecho a la inclusión

Algunos educadores y políticos exigen que los niños romaní se beneficien de clases más pequeñas y una atención más individualizada en colegios especiales, así como de políticas que proporcionen apoyo económico a los padres de los niños con discapacidades. Sin embargo, muchos cuestionan el modo en que se envía a los niños romaní a estos colegios, bien porque se les etiqueta como alumnos "con necesidades especiales", bien porque se enfrentan a barreras lingüísticas de educación (ya que su lengua materna es diferente del idioma de formación, a la que la mayoría tiene una exposición limitada o nula antes de comenzar el colegio de educación primaria). Estos métodos de evaluación pueden justificar de forma efectiva la discriminación y la segregación y, por lo tanto, se pueden considerar una denegación grave de los derechos humanos.

El programa *Step by Step* de *Open Society Institute* e ISSA se implicaron muy estrechamente en un caso para probar este argumento en el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos. Las investigaciones del Proyecto de Colegios especiales de *Step by Step* fueron utilizadas por los abogados, quienes presentaron el caso por primera vez en el año 2000, cuando fue inicialmente rechazado y de nuevo llevado a apelación.

Como parte del proceso de apelación, ISSA, junto con la Asociación Europea para la Investigación sobre la Educación de la Primera Infancia y el Fondo para la Educación del Pueblo romaní, enviaron en el 2006 un *Amicus Brief* (Amigos de la Corte)[4] sobre asuntos técnicos relacionados con las pruebas y las evaluaciones en la educación. Este documento resaltaba: "los colegios especiales de Europa Central y del Este forman parte de un contexto educacional que perpetúa la segregación educacional de los grupos minoritarios. Hoy en día, los colegios de educación especial representan un estándar más bajo de educación mediante el cual existen muy pocas oportunidades para la reintegración en la corriente dominante o para la progresión a niveles más altos de educación, lo que limita las perspectivas futuras de empleo para los niños".

En una decisión momentánea para los romaní de toda Europa, en el caso "D.H. y Otros frente a la República Checa", la Gran Sala del Tribunal Europeo sobre Derechos Humanos sentenció en el 2007 que la segregación de los alumnos romaní en colegios especiales era un modo de discriminación ilegal.[5]

Dificultades con la inclusión en la práctica

No obstante, una vez establecido el derecho a la inclusión, se debe superar otra barrera: el hecho de que los maestros no están bien preparados para desarrollar y enseñar en entornos inclusivos. Muchos no tienen las habilidades necesarias para trabajar

con niños y familias que no hablan el idioma de formación ni son capaces de desarrollar las competencias que muchos niños han adquirido como resultado de sus experiencias culturales.

Esto significa que incluso si no asisten a los colegios de educación dominante, a menudo, los niños romaní son sometidos a prejuicios, tratos injustos y expectativas menos exigentes. Es posible que se les coloque en clases con niños más pequeños, se les obligue a repetir un año escolar o se les castigue por no haber traído el material escolar o no haber hecho los deberes. De manera similar, es posible que incluso no se les permita sentarse en clase con niños de la población dominante. También es posible que los maestros hablen sobre ellos o con ellos de forma condescendiente, estereotipada o abusiva emocionalmente. Y no sólo eso, a menudo, las familias y las comunidades romaní son culpadas por la falta de éxito escolar de sus hijos.

Otro impedimento para llevar a la práctica el trabajo de inclusión es que los servicios para la primera infancia de los niños romaní se reducen con frecuencia a un enfoque sobre la "preparación escolar", sin tener en cuenta las circunstancias y las necesidades de sus comunidades ni el fomento de su voz en la sociedad. En la mayoría de los casos los programas de preescolar para los niños romaní no se centran en los niños ni son respetuosos con su idioma, conocimientos o cultura.

Esto es especialmente cierto cuando el único propósito del programa es que los niños romaní aprendan el idioma de la población dominante. Además, es irrealista pretender conseguirlo en un año ya que se ha demostrado que para adquirir el nivel de idioma necesario para rendir satisfactoriamente en un entorno escolar se necesitan hasta siete años.[6] Además, la investigación demuestra que los programas bilingües que apoyan el mantenimiento y el desarrollo del idioma materno, además de la adquisición del nuevo idioma, tienen el impacto a más largo plazo sobre el rendimiento académico de los niños.[7]

De nuevo, el único enfoque sobre la "preparación escolar" no toma en consideración suficientemente la perspectiva de los derechos de los niños. La Observación general n.º 7 de la Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados Partes que garanticen que "todos los niños pequeños (y aquellos con responsabilidad principal por su bienestar) tengan garantizado el acceso a los servicios adecuados y efectivos, incluidos programas de salud, atención y educación específicamente diseñados para fomentar su bienestar".

Principios para los centros de preescolar inclusivos

Dado que, en general, los problemas experimentados por los romaní son multidimensionales y están interconectados, un enfoque eficaz que mejore los resultados educativos de sus niños y su éxito en la educación escolar y posterior debe, por lo tanto, ser multifacético e ir más allá del aula. Los servicios para la primera infancia deberían actuar como punto de encuentro para la comunidad y poder así contribuir al desarrollo de la cohesión social. La educación global para la primera infancia puede modelar, reflejar y enseñar inclusión social.

Para que esto ocurra, ISSA mantiene la importancia crucial de aumentar la concienciación entre las comunidades romaní sobre los beneficios de la

Las interacciones en las aulas entre maestros y niños, y entre los niños, tendrían que fomentar un sentido positivo de sí mismos y una sensación de pertenencia a la comunidad.
Foto: Cortesía de ISSA - Eslovaquia

educación preescolar. Entre ellos se incluye el establecimiento de las bases para el aprendizaje permanente y garantizar el éxito de los niños romaní en el colegio, así como su transición sin problemas hacia el empleo. Al mismo tiempo, es igualmente importante sensibilizar a las autoridades responsables de proporcionar los servicios educativos para que garanticen el acceso de los niños romaní a los servicios de la educación temprana. Estos servicios tienen que fomentar la participación de la comunidad y deberían responder a las condiciones, las necesidades y los valores de la comunidad.

Para ISSA, los principios de la educación preescolar residen en que los centros de preescolar:

- *deberían ser asequibles para todas las familias*. El coste es una de las principales barreras para el acceso de los niños romaní a la educación preescolar. Es posible que las familias romaní necesiten ayudas para poder asistir a los centros.
- *deberían estar cerca de los padres y de las comunidades locales*. La implicación de los padres en el trabajo diario del colegio puede aumentar el éxito escolar. Los padres romaní no se suelen sentir bienvenidos en las instituciones y no se les incluye en las actividades del colegio. Los centros deben implicar a los padres de forma significativa y reforzar los vínculos con las comunidades romaní.
- *deberían ser receptivos y estar vinculados a otros servicios*. Los centros de preescolar deberían trabajar estrechamente con los grupos de la comunidad y los servicios sociales para garantizar que se coordinen los esfuerzos y que el colegio es verdaderamente receptivo ante las necesidades y los intereses de la comunidad.
- *deberían ofrecer programas flexibles que satisfagan las necesidades de los usuarios*. Las estructuras actuales de los programas nacionales de preescolar que ofrecen acceso diario a los padres trabajadores no son necesariamente lo que los padres romaní necesitan o desean para sus hijos.[8]
- *deberían ser accesibles*. Acceso significa tener los edificios y las instalaciones adecuados y también integrar a los niños con necesidades especiales directamente en los entornos dominantes de preescolar en lugar de segregarlos en instalaciones separadas.
- *deberían gestionar de manera abierta*. La gestión de los colegios tendría que ser más inclusiva, con una mayor autoconciencia y debería llevar a la práctica los planes y las mejoras del colegio para mejorar constantemente la calidad.
- *deberían ser entornos física y emocionalmente seguros*. A menudo, los niños romaní son víctimas de prejuicios y tratos injustos en los entornos educativos. La actitud de los maestros es determinante para la calidad de la enseñanza y a menudo tiene menos expectativas de los niños romaní.
- *deberían usar metodologías y pedagogías de enseñanza centradas en los niños*. Las interacciones en las aulas entre maestros y niños, y entre los niños, tendrían que fomentar un sentido positivo de sí mismos y una sensación de pertenencia a la comunidad. La pedagogía se debería basar en los puntos fuertes de cada niño en lugar de centrarse en los puntos débiles, y lograr un equilibrio entre el trabajo del grupo iniciado por los maestros y las actividades de juego libremente elegidas.
- *deberían implicar a los padres y a los miembros de la comunidad de forma significativa*. Es importante desarrollar y reforzar los vínculos entre los miembros de la familia, la comunidad y los centros de preescolar a través de la comunicación y el desarrollo de asociaciones; también trabajar con ellos para ayudar a crear entornos de aprendizaje en casa que apoyen el desarrollo y el aprendizaje del niño.
- *deberían garantizar que el plan de estudios refleja diversidad*. Un buen plan de estudios no sólo transmite conocimientos sino que también desarrolla habilidades e infunde valores sociales. Dentro de la educación multicultural, los maestros deberían incorporar los conocimientos de las culturas minoritarias, proporcionar al pueblo romaní programas en su primer

o segundo idioma del país de la manera adecuada y desafiar a los estereotipos y a la discriminación.
- *deberían proporcionar entornos de aprendizaje estimulantes y democráticos*. Los niños no sólo deberían aprender acerca de la democracia, sino también experimentarla mediante la participación. El fomento de la exploración, el aprendizaje y la independencia crea una disposición para el aprendizaje durante toda la vida. La investigación demuestra que el rendimiento académico aumenta si se enseña a los niños acerca de los derechos, las responsabilidades y los valores de la sociedad civil.
- *deberían usar evaluaciones formativas como base para la planificación de actividades de aprendizaje*. Los planes se deberían basar en los conocimientos previos de los niños y diferenciarse para satisfacer los intereses, las necesidades y los estilos de aprendizaje de aquéllos. La evaluación y la planificación deberían ser un proceso participativo que implicase a los niños, a sus familias y a otros profesionales pertinentes, incluidos los maestros asistentes de los niños romaní.
- *deberían garantizar que los maestros tienen un conocimiento sólido sobre el desarrollo infantil, la teoría de aprendizaje y conocimientos sobre las familias y las comunidades en las que trabajan*. Al trabajar en comunidades donde el idioma de la comunidad podría no ser el de la formación, los maestros tienen que comprender cómo se desarrolla el multilingüismo y la importancia de reforzar el idioma materno del niño a la vez que desarrollan el idioma del colegio. Los maestros deberían tener una formación en asuntos multiculturales y antiprejuicios y educación para la democracia, y comprender cómo se institucionaliza la discriminación y cómo pueden convertirse en agentes del cambio social.

> Los servicios para la primera infancia deberían actuar como punto de encuentro para la comunidad y poder así contribuir al desarrollo de la cohesión social.

La experiencia satisfactoria de ISSA

El trabajo de ISSA ha girado en torno al aumento del profesionalismo de los maestros, su sensibilización ante la diversidad y los valores de la democracia. Así, los miembros de la red han desarrollado y llevado a la práctica programas y recursos de formación que apoyan el desarrollo profesional de los maestros y apoyan la implicación de los padres y la comunidad en el avance y el aprendizaje de los niños. El objetivo de todo ello es ofrecer a los niños romaní un acceso igual a los servicios de calidad para la primera infancia.

Durante más de 15 años, los miembros de la red ISSA han estado implicados en la formación de maestros, tanto en prácticas como en servicio. Los principios de las prácticas más recomendables de ISSA para la educación en la primera infancia se establecen en *Competent Teachers of the 21st Century: ISSA's Definition of Quality Pedagogy* (Profesores competentes del siglo XXI: definición de ISSA sobre pedagogía de calidad), una herramienta que refleja un enfoque basado en los derechos del bienestar y cuyo objetivo es aumentar la competencia profesional de los maestros en la pedagogía centrada en el niño.

Una de las siete áreas del enfoque en este recurso es "Inclusión, diversidad y valores de democracia", que subraya la responsabilidad de los educadores para fomentar "el derecho de todos los niños y sus familias a ser incluidos, respetados y valorados, y a participar y trabajar por objetivos comunes y llegar a su pleno potencial". Otra área del enfoque, "Familias y comunidades", va más allá de cómo trabajar con familias, cómo reconocer y apoyar "la función del entorno de aprendizaje y en hogar y de la familia como el primer entorno

educacional y social de un niño, construyendo puentes entre el colegio y la familia/ comunidad y fomentar una comunicación bidireccional continuada".

ISSA también proporciona tres módulos de formación diferentes pero interconectados que hacen hincapié en la necesidad de ir más allá de la mera tolerancia de las diferencias y cuyo objetivo es la transformación de los colegios y los sistemas educativos para que sean más abiertos ante la diversidad y la inclusión:

- *Educación para la justicia social: Un programa para adultos* presenta los antecedentes al tema, la teoría y las actividades para los adultos de cualquier profesión.
- *Educación para la diversidad: Educación para actividades de justicia social en las aulas* presenta actividades de aprendizaje basadas en las aulas para que los educadores infantiles las usen en su trabajo con los niños.
- *Enseñaza y aprendizaje efectivos para niños de idiomas minoritarios* presenta los antecedentes del tema, la teoría y las actividades para maestros de niños cuyos idiomas son minoritarios y están aprendiendo un segundo idioma; el módulo fomenta el uso del idioma y la cultura propios del niño en el aula.

Se dirigen específicamente a las necesidades de poblaciones diferentes, a la vez que aumentan los conocimientos y la comprensión de los profesionales, así como su sensibilidad, en relación con los mecanismos complejos que perpetúan y mantienen sistemas de opresión y desigualdad. Fomentan la propia responsabilidad y capacidad del profesional para intervenir, desafiar y responder ante el comportamiento personal e institucional que perpetúa estos sistemas.

Muchas ONG miembro de ISSA han trabajado en comunidades romaní para ofrecer formación a padres y otros miembros de la comunidad sobre cómo fomentar el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños. Partiendo de la comunidad y dirigidos por padres y otros miembros de la comunidad, se han desarrollado programas capaces de basarse en lo que los niños ya saben y pueden hacer. Utilizan recursos locales como materiales de aprendizaje, como historias y juegos de la comunidad, y son más flexibles a la hora de establecer asociaciones con otros servicios sociales.

Una iniciativa satisfactoria final en la defensa del acceso igual para los niños romaní ha sido la legitimización y profesionalización del puesto de profesor ayudante romaní en colegios de varios países. Esta función paraprofesional construye puentes entre los educadores de la población mayoritaria y las comunidades romaní. Se percibe como un primer paso en el desarrollo de la preparación de más individuos romaní para ser maestros, no sólo de niños romaní, sino también de niños de la población mayoritaria.

Notas

1 La Asociación Internacional Step by Step (ISSA, www.issa.nl) pone en contacto a profesionales y organizaciones que trabajan en el sector del desarrollo y la educación para la primera infancia. Si bien su red se extiende por todo el mundo, sus miembros principales son las 29 organizaciones no gubernamentales ubicadas en Europa Central y del Este y Asia Central que llevan a la práctica el Programa *Step by Step* iniciado por el Instituto de Sociedad Abierta en 1994. ISSA fomenta experiencias de atención y educación inclusivas y de calidad que crean las condiciones para que todos los niños se conviertan en miembros activos de las sociedades del conocimiento democrático.

2 Oficina Regional de UNICEF en Europa Central y del Este (2007). *Education for Some More than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.*

3 COM (2008) *865: http://ec.europa*.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf

4 The Amicus Brief se pueden encontrar en: http://www.issa.nl/news_role.html y en: http://www.errc.org/db/02/D5/m000002D5.pdf

5 El texto completo de la sentencia se puede consultar en: http://www.errc.org/db/02/D1/m000002D1.pdf.

6 J. Cummins y M. Swain (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice.*

7 W. P. Thomas y V. Collier (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement.* Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Disponible en: www.crede.ucsc.edu/research/;;aa/1.1_final.html.

8 Un estudio longitudinal británico muestra que la asistencia a jornada completa no garantiza mejores resultados que la provisión a media jornada. K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart y K. Elliot (2003). *The Effective Provision of Preschool Education (eppe) Project: Findings from the Pre-school Period.*

Save the Children

El mantenimiento de los derechos de los niños en situaciones de emergencia

Existen pocos contextos más desafiantes para la protección de los derechos de los niños pequeños que los de emergencia producidos por los desastres naturales y conflictos. Ahí, los niños son especialmente vulnerables y el apoyo, de una importancia fundamental, es muy difícil de encontrar. En este artículo, Save the Children[1] examina los esfuerzos para mantener los derechos de los niños en emergencias mediante intervenciones en Haití y Gaza y concluye con recomendaciones para programas de emergencia futuros que ofrezcan una reflexión y una mayor atención hacia los niños menores de ocho años.

En los últimos años, los programas y los servicios directos para los niños se han convertido en una parte mucho más visible de la respuesta de emergencia. Por ejemplo, se ha avanzado mucho en el aumento de la concienciación de la función que los espacios seguros y respetuosos con los niños pueden desempeñar en situaciones de emergencia, ya que se están aplicando en la práctica por las agencias de respuesta de emergencia centradas en los niños. También se han desarrollado intervenciones como el seguimiento de las familias, los foros infantiles, la educación sobre las minas terrestres y otras en las primeras etapas de una emergencia para tratar los derechos de los niños. Sin embargo, los derechos y las necesidades de los niños muy pequeños (hasta los ocho años de edad) en emergencias no han sido articulados o tratados tan claramente.

¿Cómo es un enfoque sobre niños de menos de ocho años en situaciones de emergencia? Save the Children lleva a la práctica programas de Desarrollo para la Primera Infancia (ECD, por sus siglas en inglés) que tratan los derechos de los niños de supervivencia, protección, educación, participación, entornos saludables y nutrición. Allí donde se violan los derechos de los niños, nuestros programas identifican esa violación e intenta llenar el vacío en la garantía de los derechos de los niños. El tratamiento y el apoyo de los derechos de los niños pueden parecer diferentes en varios contextos, pero nos esforzamos por ofrecer programas para la primera infancia que sean holísticos en su naturaleza, que traten el desarrollo físico, social, psicológico e intelectual de los niños, con un énfasis en las necesidades específicas del contexto de emergencia. Intervenciones como los espacios respetuosos con los niños, los grupos de padres, los servicios de visita a los hogares, los servicios sanitarios, los grupos de juego informales, la formación para profesores, los centros de preescolar, etc., son ejemplos de programas para la primera infancia. Los programas de educación sobre las minas terrestres también son importantes para los niños muy pequeños y Save the Children prevé adaptar los programas

La respuesta que conocemos: los espacios respetuosos con los niños

Para Save the Children, los espacios respetuosos con los niños son espacios donde los niños se pueden sentir seguros, donde pueden jugar, socializarse, aprender y expresarse a medida que reconstruyen sus vidas y buscan una sensación de normalidad en un entorno caótico.[a] Su objetivo es ofrecer a los niños oportunidades para desarrollarse, aprender, jugar y fortalecer su resiliencia, identificar y encontrar formas de responder a amenazas concretas para todos los niños y/o grupos específicos de niños, como aquellos con vulnerabilidades concretas.[b]
Los espacios respetuosos con los niños reducen las probabilidades de que los niños sufran abusos o desatención y permiten la identificación de posibles violaciones futuras de sus derechos mediante la observación de los niños y la puesta en práctica de actividades para efectuar un seguimiento de los cambios de comportamiento de un niño y su familia.

Los espacios respetuosos con los niños también sirven de apoyo a los cuidadores. La atención al cuidador es de vital importancia en respuestas de emergencia, ya que el bienestar del niño está directamente relacionado con el bienestar del cuidador principal. Los espacios respetuosos con los niños pueden proporcionar información sobre otros servicios de apoyo para los niños y sus familias y proporcionar a los padres y a los cuidadores un lugar y un tiempo para reunirse y hablar entre ellos, compartiendo la evolución de sus hijos en la situación de emergencia. Puede ser difícil para los cuidadores saber qué constituye un comportamiento normal para los niños en estas situaciones anómalas y las reuniones de los grupos de apoyo de padres pueden contribuir a observar los estilos de crianza de los otros padres y aprender a apoyar mejor a sus hijos, todo ello al tiempo que obtienen nueva información y servicios útiles para enfrentarse a la situación de emergencia.

Los espacios respetuosos con los niños se pueden establecer en un lugar convenientemente ubicado cerca de otros servicios de la comunidad, dependiendo de qué infraestructura haya sobrevivido a la emergencia y siempre que el espacio satisfaga los estándares básicos para un espacio infantil adecuado. Normalmente están divididos en zonas por una tela, cortinas u otro material para separar las distintas actividades o los grupos de edades o géneros. Deben realizar un esfuerzo especial para incluir a los niños co discapacidades o necesidades especiales que, en situaciones de emergencia, pueden ser muchos.

[a] Save the Children Alliance (2008). Child Friendly Spaces in Emergencies: A Handbook for Save the Children Staff. Al que se puede acceder en https://www.savethechildren.net/xtranet/key_challenges/emergencies/resources/index.html
[b] Save the Children identifica cinco prioridades de protección infantil en situaciones de emergencia: contra el daño físico, contra la angustia psicológica, contra la separación de la familia, contra el reclutamiento en las fuerzas armadas o en grupos armados, contra la explotación y la violencia de género. Save the Children Alliance (2007). Child Protection in Emergencies: Priorities, Principles and Practices (Protección infantil en emergencias: prioridades, principios y prácticas).

de educación existentes para niños pequeños que se encuentran en contextos de riesgo, especialmente en países como Gaza y Líbano, donde dicha artillería está disfrazada a modo de coloridos juguetes.

Hemos aprendido que los programas para niños pequeños que viven en contextos de desastres naturales y entornos de conflicto también debe ser contextualmente adecuada y basada en la comunidad. En la medida de lo posible, Save the Children se asocia con las comunidades y los gobiernos locales para garantizar que se ocupan del proceso de evaluación de las necesidades, diseño del programa, puesta en práctica, monitorización y planificación futura. Idealmente, los mismos niños están implicados en este proceso. La protección de los niños pequeños también requiere el trabajo en red entre las diferentes agencias, ONG locales y el Gobierno para identificar y aprovechar la infraestructura aún existente, ya que ninguna agencia por sí sola puede ocuparse de todo y los esfuerzos de colaboración para complementar la experiencia y la capacidad que cada entidad aporta sobre la mesa establecen las bases para una infraestructura más fuerte.

Respuesta a las necesidades de los niños después de las tormentas: Save the Children en Haití[2]

Golpeados por cuatro tormentas graves en un período de 3 semanas desde mediados de agosto hasta principios de septiembre del 2008, los 10 departamentos geográficos de Haití se vieron afectados por el impacto combinado de la tormenta tropical Fay, el huracán Gustav, la tormenta tropical Hanna y el huracán Ike. Se produjo una inundación masiva y una gran parte de Gonaives, la capital densamente poblada de Artibonite, con 300.000 residentes, se inundó completamente y se cortó el acceso a esta región, junto a muchas otras, durante bastantes semanas.

Después de cada evento del desastre, Save the Children llevó a cabo evaluaciones sobre el terreno de las necesidades sanitarias, de protección, de educación y de sustento en sus áreas de intervención principales gracias al personal y sus contrapartes, incluida la Agencia Haitiana de Protección Civil del Gobierno. Save the Children participó activamente en todos los grupos de emergencia pertinentes de Naciones Unidas convocados desde el comienzo. La primera respuesta incluyó envíos de agua, alimentos y kits de higiene. Más tarde se añadieron a la lista de distribución sábanas, mantas, edredones y tabletas para la purificación del agua.

Save the Children abrió 19 espacios infantiles, la mayoría en emplazamientos de refugio temporales,

entre los que se incluían colegios, iglesias, ayuntamientos, almacenes, mercados y carpas. Más de 5.000 niños de unas 20.000 familias desplazadas internamente se beneficiaron de los lugares supervisados y protegidos para expresarse, aprender y curarse del trauma reciente.

Se contrató a dos psicólogos y a 182 trabajadores sociales (casi todos de las regiones afectadas) y se les formó para que supervisaran a los niños. Se proporcionaron libros adecuados a cada edad, juegos, deportes y meriendas nutritivas y se diseñaron específicamente actividades psicosociales para ayudar a los niños en los distintos niveles de desarrollo a superar la ansiedad producida por la pérdida y a prepararse para futuras amenazas.

Para garantizar unas mejores normas de protección en los mayores refugios donde se notificaron desatención y abusos a niños, se formó a personal local de protección civil y se ofrecieron sesiones de aumento de la concienciación para 3.800 miembros de la comunidad sobre primeros auxilios básicos, habilidades de crianza, nutrición, higiene y disciplina no violenta, así como estrategias sobre cómo tratar de llegar y comunicarse positivamente con los niños durante los eventos traumáticos.

Con un modelo de formación en cascada, Save the Children formó a 66 residentes motivados y muy activos de los refugios temporales, así como a voluntarios locales. El objetivo era que los residentes repitieran la formación de manera formal o informal con sus compañeros en los refugios. Más tarde, estos miembros de la comunidad formaron Comités de protección infantil en sus vecindarios para ayudar a garantizar el respecto continuado de los derechos de los niños.

Una asociación innovadora con una empresa de telecomunicaciones haitiana proporcionó 20 locutorios de teléfonos adyacentes a los espacios infantiles para que las víctimas se pusieran en contacto con sus seres queridos. El programa de espacios respetuosos con los niños también incluyó la financiación para familias, la reinserción escolar y pequeños subsidios en metálico.

Para reducir el riesgo de los niños en futuros eventos de desastre, Save the Children en Haití prevé fomentar actividades de preparación para emergencias centradas en los colegios.

Respuesta a las necesidades de los niños en situaciones de conflicto: Save the Children en Gaza

Save the Children[3] ha trabajado en Oriente Medio desde 1953, incluido Israel, y es una de las mayores organizaciones no gubernamentales de EE.UU. en Cisjordania y Gaza. En diciembre del 2008 y principios del 2009, reapareció el conflicto en Gaza y se violaron los derechos de los niños. Se notificó el fallecimiento de 431 niños y de 1.872 niños con lesiones[4], y otros tantos fueron separados de sus padres en situaciones caóticas de huida[5]. En el centro de la crisis, unos 100.000 residentes de Gaza se desplazaron a los 58 refugios de la Agencia de Alivio y Trabajos de las Naciones Unidas (UNRWA).

Save the Children respondió proporcionando a los niños y a las familias el material esencial, el alivio, el alimento, el refugio, la atención médica, la formación para profesores de preescolar, la educación para padres y el acceso a los niños a espacios respetuosos con los niños para ayudarles a recuperarse de sus miedos y estrés. En asociación con las organizaciones de la comunidad de Gaza, se abrieron 23 espacios infantiles, en los que se atendía a 1.400 niños a la semana. Save the Children y UNICEF también desarrollaron conjuntamente una iniciativa de Naciones Unidas para ayudar a restaurar la educación de calidad para los niños, incluida la reconstrucción de colegios y la formación para que los profesores de preescolar lideraran una variedad de juegos para fomentar la cooperación, la autoestima, la confianza y la autoexpresión.

Sin embargo, debido al bloqueo israelí continuado de Gaza, en concreto desde junio del 2007, las agencias de Naciones Unidas y las ONG internacionales se están enfrentando a restricciones para el acceso al suministro de los niños con sus necesidades médicas, nutricionales y educativas, incluidos los materiales de reconstrucción para rehabilitar colegios, centros sanitarios y hogares.

Si bien los colegios están abiertos, a menudo, las reparaciones no se pueden realizar debido a las restricciones para el desplazamiento de materiales de construcción a Gaza.[6]

Con el fin de comprender mejor qué intervenciones de emergencia eran especialmente apreciadas por los cuidadores de niños pequeños, Save the Children llevó a cabo debates de grupos de enfoque. Las madres, los profesores y los directores comentaron el reforzamiento de las relaciones entre los centros de preescolar, las familias y las comunidades y la mayor participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos y en las charlas con los profesores sobre cómo tratar los comportamientos desafiantes en los niños con problemas.

Una madre de Gaza oriental comentó que las sesiones de grupos de padres eran especialmente útiles y que le permitían comprender mejor los problemas a los que se estaba enfrentando su hijo y los juegos y las actividades que podía practicar con él en casa cuando no era seguro salir de ella. Los padres también se implicaron más y comentaron que al usar menos castigos corporales en casa habían comprendido que existen otras alternativas de disciplina positivas.

Los profesores de los grupos de enfoque comentaron que habían aprendido a resolver problemas conductuales de los niños y a escuchar y atenderlos mejor. También afirmaron que el uso del juego como actividad dominante para implicar y relajar a los niños era algo nuevo y especialmente útil para hacerlos felices en el colegio y en casa. El aprendizaje activo fue una de las nuevas metodologías de aprendizaje que emergió de las sesiones de formación preescolar y los profesores señalaron que después de la emergencia era muy efectivo a la hora de liberar la energía de los niños y canalizarla de forma positiva. Antes de esto, los métodos de enseñanza habían sido muy tradicionales.

Un plus añadido fue que el estatus social de los profesores de preescolar entre la comunidad aumentó enormemente y los profesores se sentían orgullosos de su trabajo y más satisfechos por su labor.

Más atención a los niños más pequeños

Los casos de estudio arriba relatados ofrecen una visión en un rango de programas para niños y sus familias en emergencias, pero también se usan intervenciones más comunes como los espacios respetuosos con los niños. Este enfoque amplio y holístico garantiza que incluso los niños pequeños están entre los beneficiarios directos en esfuerzos de respuestas de emergencia. Normalmente, estos espacios están abiertos a los niños lo suficientemente mayores como para aprender a ir al baño solos y se puede aceptar a niños más pequeños bajo la supervisión de un adulto. Sin embargo, en la práctica, son los niños de educación primaria quienes tienden a ser el objetivo y el foco de las actividades ofrecidas.

El grupo de los niños menores de 8 años y especialmente los menores de 4 años tienden a recibir relativamente menos atención, quizás para reflejar la asunción de que muchos estarán con sus cuidadores. Sin embargo, en situaciones de emergencia, el estrés intenso de los cuidadores puede, por supuesto, comprometer seriamente la calidad de la atención y el apoyo que pueden proporcionar a sus niños pequeños.

Teniendo esto en cuenta, Save the Children está entre una serie de organizaciones que se han comprometido en un esfuerzo para elevar la concienciación de las necesidades de los niños pequeños en emergencias mediante el Grupo de Trabajo para el Desarrollo de la Primera Infancia en Emergencias (EEWG, por sus siglas en inglés) bajo los auspicios del Grupo Consultivo sobre Atención y Desarrollo para la Primera Infancia. El grupo de trabajo ha producido unas directrices que se publicarán a finales del 2009 en una edición especial del *Coordinator's Notebook* del Grupo Consultivo[7]. Estas directrices de EEWG harán hincapié en la importancia de identificar y tratar las necesidades de los niños pequeños y mantener sus derechos, en todas las fases de una emergencia:

- *En la fase de preparación*: Garantizar que existe un Plan de Preparación y respuesta de emergencia que incluya información sobre cómo se apoyará a los niños pequeños y a sus cuidadores durante una emergencia.

- *En la fase de respuesta:* 1) La garantía de que las evaluaciones incluyen a los niños pequeños y a sus cuidadores; 2) elevar la concienciación y el interés para ofrecer servicios inmediatos para la primera infancia y realizar un seguimiento con las agencias que deseen contribuir a esta respuesta; 3) integrar las dimensiones de la primera infancia en esfuerzos de alivio humanitario en los primeros días de una emergencia y garantizar que se incluyen actividades para ésta en los esfuerzos para la recaudación de fondos; y 4) formar un grupo de coordinación para la primera infancia de emergencia con líderes de este ámbito nacionales y locales, líderes de la comunidad, ONG locales e internacionales, sociedades civiles, ministros pertinentes y oficiales gubernamentales, servicios religiosos locales, proveedores de protección y educación.
- *En la fase de recuperación:* 1) Revaluar programas para la primera infancia de emergencia y valorarlos teniendo en cuenta los programas futuros; 2) usar el contexto actual (fases de alivio de emergencia y recuperación temprana) como puntos de partida para elevar la concienciación sobre la primera infancia entre los donantes y los socios; 3) designar, llevar a la práctica y mantener actividades sobre la primera infancia para poblaciones vulnerables que se hayan reasentado; y aprovechar la oportunidad para volver a crear mejores sistemas de sobre primera infancia.

Los miembros del EEWG contribuyen activamente con información sobre cómo apoyar a los niños pequeños y a sus cuidadores en recursos de referencia común en emergencias como el Comité Permanente Interinstitucional (IASC); la *Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*; la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias (INEE) *Estándares mínimos para la Educación en emergencias, crisis crónicas y reconstrucción temprana*; el Instituto Internacional para la Planificación de la Educación (IIEP), la *Guía para la Planificación de la Educación en Emergencias y Reconstrucción*; y el Manual de campo, los Estatutos humanitarios y los Estándares mínimos en respuestas a desastres.

Mayor impacto con un enfoque en los niños pequeños

En enfoque en los derechos de los niños en situaciones de emergencia puede tener beneficios amplios y duraderos. Práctica e inmediatamente, la existencia de servicios para el desarrollo de la primera infancia, como los espacios respetuosos con los niños, los grupos de padres, los servicios de visitas a domicilio, los grupos de juego informales, los centros de preescolar, los programas para la educación sobre minas terrestres, etc., apoyan a los niños y les ofrecen unas bases fuertes para su aprendizaje y éxito de por vida, incluso en circunstancias extremadamente difíciles. Además, los programas de desarrollo para la primera infancia pueden ofrezcer un apoyo sin precedentes a los padres de niños pequeños a modo de información o guía sobre cómo cuidar y alimentar a sus niños pequeños, incluso en situaciones de emergencia. Los servicios ofrecidos a los niños liberan a los padres y a los cuidadores para que se puedan ocupar de reconstruir sus casas, buscar alimentos y agua o unos ingresos, a sabiendas de que sus hijos están en un lugar seguro y estimulante.

El aprendizaje activo fue una de las nuevas metodologías de aprendizaje que emergió de las sesiones de formación preescolar.
Foto: Cortesía de Save the Children en Gaza

Además, con un enfoque centrado en los niños, las actividades de desarrollo para la primera infancia pueden fomentar un enfoque sobre la esperanza para el futuro. Los adultos voluntarios en los servicios destinados a la primera infancia, como los espacios respetuosos con los niños, pueden encontrar su trabajo muy gratificante. Tal y como se mencionó en el caso de estudio de Gaza, también hemos observado que las mujeres que son profesoras y voluntarias formadas en los centros para la primera infancia, los centros de preescolar, en los espacios infantiles y en los grupos de padres, suelen salir de esta experiencia con una mayor confianza en sí mismas y adquieren un estatus más alto en su comunidad local, ya que se las ve como expertas en la provisión de un servicio valorado.

Es importante que las agencias que establecen actividades para el desarrollo de la primera infancia, como el espacio respetuoso con los niños, planifiquen por adelantado en que se convertirá ese espacio una vez que la situación de emergencia haya pasado y se vuelva a la normalidad. Se pueden convertir en centros de preescolar, centros de la comunidad o centros de apoyo para padres a los que los cuidadores pueden acudir para solicitar información, chequeos sanitarios, etc. Lo que sea más adecuado dependerá de la infraestructura previa y posteriormente existente. Es obvio que estos planes requieren una relación estrecha con las comunidades locales, los gobiernos y las ONG.

Al tratar las necesidades específicas de cada contexto, Save the Children se esfuerza por ofrecer programas para el desarrollo de la primera infancia en emergencias que sean holísticos, contextualmente adecuados, basados en la comunidad y tan participativos como sea posible.

El mantenimiento de los derechos de los niños en situaciones de emergencia debe abarcar el rango de edades que comience desde el embarazo de la mujer y llegue de forma holística hasta los dominios del desarrollo del niño y la satisfacción de sus necesidades básicas. Es de vital importancia que los programas traten los derechos de los niños y que a la vez sean sensibles con el contexto y el tipo de emergencia. Las intervenciones deben tratar los derechos violados de los niños de diferentes edades, así como los niveles y los tipos de servicios, desde la sanidad, el refugio, el agua, los alimentos y la educación. Al trabajar conjuntamente en todos los niveles y, lo que es más importante, con las comunidades afectadas en situaciones de emergencia, hacemos realidad nuestra visión de un mundo en el que los niños pequeños crecen seguros, educados y sanos, y son más capaces de hacer valer sus derechos, incluso en las circunstancias más difíciles.

Notas

1 Julee Allen, ex-directora del sector de educación de Save the Children en Haití; Janet Bauman, directora nacional adjunta de Save the Children en Haití; Maryan Koehler, coordinadora del grupo de educación en Gaza; Lisa Long, especialista jefe en educación en desarrollo de la primera infancia de Save the Children en EE.UU.; Alia Sha'ar, antigua colíder del grupo de educación para el programa de emergencia en Cisjordania/Gaza (actualmente, asesora para programas de educación y juveniles); Mona M. Zakout, coordinadora jefe del programa de educación en Cisjordania/Gaza.
2 Respuesta a los huracanes de Haiti: septiembre de 2008 a abril de 2009 – Actualización de semestral, 3 de abril de 2009. Save the Children Alliance
3 http://www.savethechildren.org/emergencies/middle-east-crisis/gaza-conlfict/gaza-emergency-factsheet.html
4 Gaza Strip Initial Health Needs Assessment, Gaza, February 16, 2009. Prepared by Health Cluster to World Health Organization.
5 http://www.savethechildren.org/emergencies/middle-east-crisis/gaza-conlfict/gaza-emergency-factsheet.html
6 http://www.savethechildren.org/emergencies/middle-east-crisis/gaza-conlfict/gaza-emergency-factsheet.html
7 Para mayor información: http://www.ecdgroup.com/emergencies.asp

Artículo 31: El "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño"

Valerie Fronczek, oficial de comunicaciones de la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA)

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por Naciones Unidas en 1989 y ratificada por casi todos los países del mundo, es una referencia con la que se puede medir el trato de las naciones para con sus niños. No sólo ha permitido enormes mejoras en la protección y el aumento de los derechos básicos de los niños mediante políticas, programas y servicios, sino que también es un documento visionario que influye en la forma en que percibimos a los niños.

Este tratado, remarcablemente amplio, no sólo incorpora pensamientos sobre los derechos de los niños, sino que también exige que el mundo piense más profundamente sobre la posición de los niños como ciudadanos y, más ampliamente, sobre su desarrollo. Solicita que consideremos de forma holística las vidas de los niños y escuchemos sus propias perspectivas sobre los asuntos que les afectan.

Como resultado, sirve como guía a muchas naciones para que traten aspectos de las vidas de los niños que hasta ahora han sido ignorados pero que representan nuestra humanidad fundamental. Uno de ellos, y el centro de las vidas de los niños en todo el mundo, es el derecho a jugar. Un principio importante de la Convención es que sus artículos son interdependientes, interrelacionados e indivisibles. Por lo tanto, no debería haber artículos "olvidados" dentro de la misma y, ciertamente, nunca uno tan básico para la infancia.

Para contrarrestar esta falta de enfoque sobre el derecho del niño a jugar, la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA, por sus siglas en inglés) ha iniciado una serie de acciones. Estas acciones se describen más tarde, pero primero examinemos algunos de los retos conceptuales inherentes en la comprensión y el fomento de lo que es, posiblemente, el derecho del desarrollo más importante de la Convención.

Artículo 31

- Que todos los niños tienen derecho al descanso y al ocio, a participar en actividades de juego y recreo adecuadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y las artes.
- Que los gobiernos miembros respetarán y fomentarán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y fomentarán la provisión de oportunidades adecuadas e iguales en actividades culturales, artísticas, de recreo y de ocio.

El artículo 31 abarca una serie de conceptos que conllevan diferentes significados. Éstos son el derecho del niño al descanso, al ocio, al juego y a las actividades de recreo y a participar en la vida cultural y artística. El concepto unificador es "no trabajar". Sin embargo, aunque todo ello es importante en la vida del niño, el "juego" se distingue en una serie de formas. Más que una actividad en sí, el juego es un "modo de ser" y no está vinculado al tiempo ni al espacio. Está entretejido en las vidas diarias de los niños y, por lo tanto, es difícil de programar e incluso más difícil de medir. Para que los gobiernos y sus instituciones garanticen oportunidades de juego libre (mediante el apoyo eficaz de las condiciones donde el juego pueda tener lugar) es necesaria una mejor comprensión y apreciación del juego. El Manual de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (UNCRC, 2007) describe el juego como posiblemente "el concepto más interesante (del grupo de conceptos) en términos de infancia, ya que incluye actividades de los niños que no están controladas por los adultos". El juego libre es el centro de este artículo, porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado.

El denominado juego "libre"

A pesar de la complejidad y la diversidad del comportamiento del juego, existe un acuerdo general entre los especialistas del campo de que son los niños, y no los adultos, los que controlan el juego. Además, se emprende por sí mismo y no por propósitos prescritos. El término "juego libre" se usa a menudo para distinguir esta forma de actividades

Una variedad de estudios ha demostrado que los niños de todo el mundo ponen un gran énfasis en su capacidad para jugar fuera con sus amigos en sus vecindarios locales inmediatos.
Foto: Jon Spaull

organizadas de recreo y aprendizaje, que por supuesto también desempeñan papeles importantes en el desarrollo del niño. Sin embargo, las características del juego libre, como el control, la incertidumbre, la flexibilidad, la novedad, la falta de productividad, son las que producen un alto grado de placer y, simultáneamente, el incentivo para continuar jugando. Las investigaciones neurológicas recientes indican que este tipo de comportamiento desempeña un papel importante en el desarrollo de la estructura y la química del cerebro. De hecho, sugieren además que el juego controlado por los niños puede representar un comportamiento evolucionado vital que es necesario para el funcionamiento óptimo físico y emocional.

La importancia del juego y su comprensión

Si bien parece ser que la intención original para la inclusión del artículo 31 era algo enraizado en la lucha contra el trabajo en la infancia, la IPA siempre ha mantenido una visión mucho más amplia; el reconocimiento de la gran variedad de beneficios que el juego aporta a todos los niños del mundo. La investigación ha establecido que el juego contribuye al desarrollo del cerebro, crea flexibilidad, mejora la creatividad y desarrolla la resistencia frente al estrés. Numerosos investigadores han estudiado con cierta autoridad la conexión entre el juego y el bienestar de los niños. Finalmente, lo opuesto del juego no es trabajar, sino "no jugar". Y no jugar puede ser devastador para los niños.

En un documento reciente de la IPA (IPA y BVLF próximamente) que examina el valor del juego dentro de las categorías de UNICEF (2008) de provisión, protección y participación, se concluye que "el juego desempeña una función esencial en el desarrollo de la resiliencia de los niños con respecto a los beneficio de los sistemas adaptativos (regulación de la emoción, respuesta frente al estrés, vínculos con los colegas y los lugares, placer, aprendizaje y creatividad) que surgen de su gran imprevisibilidad, espontaneidad, sin sentido, irracionalidad y también del sentido de control de los niños. Los adultos necesitan estar seguros de que los entornos físicos y sociales en los que viven los niños son adecuados para su juego o, de lo contrario, su supervivencia, bienestar y desarrollo se podrían ver comprometidos".

Las barreras para el juego libre

Si bien el mundo industrializado se enfrenta a algunos de los principales problemas a la hora de proporcionar una variedad adecuada de entornos y el tiempo suficiente para que los niños jueguen libremente, la mayoría de los niños del mundo se enfrentan a peligros como el agua contaminada, los sistemas de alcantarillado abierto, las ciudades superpobladas y las calles peligrosamente congestionadas, así como una enorme inseguridad social.

Con diferencia, las limitaciones globales más graves para el juego libre de los niños es la falta de apreciación de su valor por parte de la mayoría de los adultos y esto incluye a los

gobiernos. La visión histórica de que el juego es un pasatiempo frívolo, además de la constante preocupación por los logros académicos y de habilidades a edades cada vez más tempranas, se combinan para ofrecer una formidable barrera sistemática para el juego libre de los niños y esto penetra en todos los ámbitos de la infancia.

La naturaleza aparentemente no productiva del juego presenta problemas en estos tiempos, cuando las políticas y los programas dependen tanto de la "evaluación de los resultados". En consecuencia, los programas estandarizados basados en el contenido, incluso para los centros de preescolar, están emergiendo en muchas partes del mundo. Si bien muchos educadores de la primera infancia aceptan un "aprendizaje divertido" esto no siempre significa acomodar períodos prolongados de juego controlado. La ironía es que el verdadero "sin sentido" del juego, su naturaleza espontánea y aparentemente frívola es su valor central, el elemento que produce flexibilidad, creatividad y competencia social.

Otra amenaza para el juego libre de los niños es la seguridad de los vecindarios locales. El acceso independiente de los niños a las clases de entornos naturales que fomentan ricas experiencias de juego se está reduciendo debido a los problemas de inseguridad, reales y percibidos, y al rápido desarrollo urbano. En el mundo industrializado, los padres prefieren que se creen programas recreativos y de juego organizados para reducir así las opciones de juego libre de los niños.

> "Para apoyar el derecho al juego de los niños, se debe prestar atención no solamente a las expresiones externas de éste, sino a las condiciones en las que prospera la alegría".

Una variedad de estudios ha demostrado que los niños de todo el mundo ponen un gran énfasis en su capacidad para jugar fuera con sus amigos en sus vecindarios locales inmediatos. El programa de la UNESCO *Growing Up in Cities* (Crecer en la ciudad), que es un proyecto de investigación participativa en muchas ciudades de todo el mundo, ha identificado la falta de espacios de juego como un problema clave.

Una preocupación global es la falta de participación de los niños en la planificación del juego y en la planificación de la comunidad en general. Los detalles de las barreras reales para jugar en las vidas de los niños los conocen ellos mejor que nadie, pero es rara la ocasión en que se les consulta o se les implica en la planificación. Por primera vez en la historia hay más niños que viven en las ciudades que en los entornos rurales. Los planificadores sociales y físicos tienen que basarse en la experiencia de los niños para ayudar a producir "condiciones para el desarrollo del juego": un ingrediente clave de las ciudades respetuosas con los niños.[1]

Muchos de los anteriormente mencionados "obstáculos para el juego" mejorarían si los planes de estudios de todas las disciplinas pertinentes incorporaran los beneficios del juego para la salud y el bienestar de los niños. Además, los adultos están constantemente usurpando el tiempo de juego para todo tipo de cosas, desde el aprendizaje académico, hasta la reducción de la obesidad y otras formas de control social. Los adultos tienen una gran responsabilidad a la hora de garantizar que no se cambia, incluso con la mejor de las intenciones, el juego de los niños por algo distinto.

Cumplimiento del artículo 31: el papel del Gobierno

Los signatarios de la Convención sobre los Derechos del Niño están obligados a desarrollar estrategias de puesta en práctica global para todos los artículos de la Convención. (Las coaliciones de las ONG nacionales tienen un papel que desempeñar para garantizar que el artículo 31 es tenido en cuenta y que

se incluye en los informes nacionales al Comité de Naciones Unidas)

Es importante que los gobiernos identifiquen a los departamentos y a los organismos pertinentes, que son los responsables clave para el juego de los niños y que, a menudo, son eliminados política y geográficamente del Gobierno nacional, y que garanticen su implicación en el desarrollo de un plan de puesta en práctica global y transjurisdiccional que abarque una diversa variedad de oportunidades de juego para los niños de todas las edades y capacidades.

También es importante que los gobiernos y los organismos clave para el desarrollo y la asistencia social garanticen la existencia de oportunidades de juego disponibles en situaciones donde los niños vivan en circunstancias difíciles.

En todos los casos, la acción del artículo 31 se debería integrar con otras estrategias de puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El papel del juego en el desarrollo de la comunidad: algunos ejemplos

En Tamil Nadu, India

Muchas familias de la región meridional de India, azotada por el tsunami, vivían en campamentos humanitarios establecidos tras este desastre. Además de su impacto y del dolor por la pérdida de tantas personas queridas, los niños se enfrentaban a la pérdida adicional de sus comunidades, sus colegios, sus lugares de culto y sus espacios naturales de juego.

El Instituto Internacional para los Derechos y el Desarrollo del Niño (IICRD, por sus siglas en inglés) y sus socios lanzaron un programa "Seeds of Recovery" (Semillas de recuperación)[2] para apoyar la curación y la recuperación de aproximadamente 6.000 niños y sus familias en más de doscientas comunidades de la línea costera de Tamil Nadu. El programa resalta la importancia del juego y la participación como puntos de partida para la recuperación de los niños.

El IICRD ha trabajado con niños en condiciones similares en situación de emergencias y ha descubierto que animar al juego y a la expresión creativa, reforzar las conexiones con el mundo natural y fomentar la implicación significativa de los niños en la reconstrucción de la comunidad son ingredientes típicos para la normalización de sus vidas, refeorzando su resiliencia y fomentando su recuperación psicológica.

En dichos casos, la investigación de acción participativa liderada por los niños trajo como resultado una reflexión importante sobre las formas en que los jóvenes y los activos de la comunidad podían unirse para desarrollar lugares de juego creativos y basados en la naturaleza que, a su vez, se convirtiesen en espacios cívicos y para una mayor implicación de los niños y sus familias en la reconstrucción de la comunidad.

Más tarde, UNICEF, y otras agencias que asistieron en la recuperación posterior al tsunami, reconocieron los proyectos "Seeds of Recovery" como una "práctica recomendable" a la hora de vincular el desarrollo de la comunidad a la asistencia humanitaria, donde los ingredientes clave para este éxito eran la implicación de la comunidad creativa y de juego de los niños. Literalmente, los niños jugaban a encontrar las formas para la recuperación.

En El Cairo

"Especialmente en emplazamientos de ocupación superpoblados y en áreas residenciales en el medio de ciudades, el espacio es un problema importante. Las municipalidades deberían aprovechar y proteger cada trozo de tierra disponible para crear oportunidades recreativas disponibles para los niños y sus familias. Los lechos ferroviarios sin usar, los riachuelos, los mercados informales, las rutas peatonales, todos ellos se pueden limpiar y actualizar a bajo precio para ponerlos a disposición para el juego seguro. Si la municipalidad no puede permitirse la reforma de la tierra, debería permitir que los grupos locales la desarrollasen para uso recreativo.

En El Cairo, con la ayuda de las asociaciones comunitarias, los residentes limpiaron varios vertederos pequeños de basura para crear áreas verdes y espacios para el juego de los niños. Las asociaciones locales

recogieron una pequeña cuota para el mantenimiento". (Bartlett 1999)

En Londres

Los "Días de juego" son populares en Europa y el juego de los niños, se convierte en parte integral de la comunidad local durante un período de tiempo. En Londres, la ONG *London Play* fomenta diversas provisiones de juego en el exterior a través de la implicación de la comunidad. Entre ellas se incluyen: juegos de aventura; convertir las calles residenciales en espacios donde los niños pueden jugar e incluso recrear "calles de juego" permanentes; la apertura de los patios de los colegios por las noches, los fines de semana y durante las vacaciones. *London Play* también ha creado un proyecto popular de juego itinerante, que demuestra que la arena, el agua y la madera pueden ofrecer infinitas horas de juego en el exterior para los niños.[3]

Cómo dar vida al "artículo olvidado": la acción de IPA

En mayo del 2008 IPA se asoció con otras siete organizaciones internacionales para proponer que el Comité de los Derechos del Niño organizase un día de debate general y/o desarrollo de una observación general sobre el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño con el fin de explicar su significado y aumentar la responsabilidad estatal en relación con su cumplimiento.[4]

Si bien esta solicitud está bajo consideración, IPA, junto con sus socios nacionales e internacionales, está iniciando una serie de Consultas globales sobre el Derecho del Niño al Juego, y la primera tendrá lugar en enero en Johannesburgo (Sudáfrica). Los objetivos del proyecto son:

- movilizar una red mundial de defensores del artículo 31;
- utilizar la experiencia para aumentar la concienciación sobre la importancia del juego en las vidas de los niños;
- recopilar material específico que pueda ayudar a informar una observación general; y
- formular recomendaciones prácticas para los gobiernos en relación con el cumplimiento.[5]

Conclusión

El juego es un factor clave para el bienestar de los niños. Como tal no es un lujo que se considere una vez que se hayan tratado otros derechos, sino entendido como una parte esencial e integral de las vidas diarias de los niños y, por lo tanto, una parte central de la Convención sobre los Derechos del Niño en su totalidad. La política social es fruto de las actitudes y los valores. IPA insta a todos aquellos que trabajan con y para los niños que valoren primero el juego y después realicen pasos concretos para ayudar a proteger, apoyar y fomentar el derecho de los niños a jugar. Con un esfuerzo concertado comenzarán a emerger políticas de juego nacionales y regionales en todo el mundo.

El juego es la esencia de la infancia. Un mundo sin juego no es "Un Mundo Apropiado a la Infancia".[6]

Referencias bibliográficas

Bartlett, S., R. Hart, D. Satterthwaite, X. de la Barra y A. Missair (1999): "*Cities for Children", Children's Rights, Poverty and Urban Management.* Nueva York/Londres: Unicef/Earthscan.

IPA y BVLF (próximamente): *The Child's Right to Play: An examination of its relevance in the un Convention on the Rights of the Child.* La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

UNCRC (2007): *Implementation Handbook for the un Convention on the Rights of the Child.* Nueva York: UNICEF, p. 469.

Notas

1 Véase www.childfriendlycities.org

2 Véase www.iicrd.org. Proyecto "Seeds of Recovery", en asociación con la ONG india ASSEFA y Save the Children, Canadá.

3 Véase www.londonplay.org.uk

4 Petición al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas para el desarrollo de una observación genreal sobre el artículo 31. Organizaciones asociadas a IPA: Asociación Internacional de Pediatría, Organización Mundial para la Educación de la Primera Infancia (OMEP, por sus siglas en inglés), Asociación Mundial para el Ocio, Asociación Internacional para las Bibliotecas de Juguetes, Asociación Internacional para el Derecho al Juego, Red Europea de Ciudades Amigas de la Infancia, Consejo Internacional sobre el Juego de los Niños.

5 Para obtener más información, consulte www.ipaworld.org.

6 "World Fit for Children" (Un mundo adaptado para los niños) es una declaración realizada en la conclusión de la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre los Niños en mayo del 2002.

Estudios para mejorar la capacidad de la administración local para la realización de los derechos de los niños

¿Es mi ciudad o mi comunidad un lugar adaptado para los niños?

Dora Giusti, Centro de Investigación Innocenti de UNICEF, Roger Hart, Grupo de Investigación de los Entornos Infantiles, The City University de Nueva York; y Selim Iltus, Fundación Bernard van Leer[1]

En este artículo se resume cómo el enfoque de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) puede contribuir de forma efectiva a la satisfacción de los derechos de los niños y especialmente de los más jóvenes en el ámbito local. Después se describe una investigación de acción innovadora que apoya a las ciudades y las comunidades para que se impliquen en un proceso participativo de autoevaluación y monitorización que podría contribuir a crear mejores políticas y programas para los niños.

Por primera vez en la historia, en el 2007, la población urbana del mundo superaba el número de habitantes rurales (Alianza de ciudades, 2007). En el 2002, ya se había calculado que aproximadamente la mitad de los niños del mundo vivían en áreas urbanas, mayoritariamente en países de ingresos bajos y medios de África, Asia y Latinoamérica (UNICEF, 2002) Además de ofrecer una variedad de oportunidades y servicios, los entornos urbanos exponen a los niños a riesgos que podrían entorpecer su desarrollo sano. La polución, la contaminación y los sistemas inadecuados de drenaje y sanitarios suponen un impacto significativo en la incidencia de enfermedades respiratorias y gastrointestinales que están entre las causas más comunes de muerte entre los niños de menos de 5 años. A menudo, los servicios como el alojamiento seguro, las instalaciones de cuidados y el acceso a la educación son inadecuados en los entornos urbanos de bajos ingresos. El tráfico, el ruido y la polución pueden impedir a los niños jugar e interactuar. En algunos vecindarios, el crimen y la violencia pueden amenazar la seguridad y la libertad de los niños (Bartlett, 2002)

A principios de los noventa, en respuesta al alto ritmo de urbanización y a las condiciones de vida de muchos niños en las áreas urbanas, ciudades de diferentes tamaños comenzaron a desarrollar iniciativas cuyo objetivo era la puesta en práctica de la recién aprobada Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas. La tendencia hacia el gobierno descentralizado contribuyó al interés en la responsabilidad local. El desarrollo de políticas en el ámbito local comenzó a ser percibido como una estrategia clave para la realización de los derechos de los niños. En 1996, Habitat, de Naciones Unidas, y UNICEF, lanzaron la Iniciativa de Ciudades Amigas de la Infancia (CAI) en la Conferencia de Habitat sobre Entornos Urbanos (Habitat II). Por primera vez, el bienestar de los niños se reconoció como el indicador final de un hábitat saludable, una sociedad democrática y un buen gobierno (sitio Web de CAI[2]). La inicitaiva CAI tomó forma de movimiento y reunió a una gran variedad de socios y floreció junto con otras experiencias como *Growing Up in Cities* de la UNESCO y *Safer Cities* de Habitat. En el 2000 se creó una Secretaría de CAI en el Centro de Investigación Innocenti de UNICEF en Italia para servir como punto focal, documentar prácticas, identificar las lecciones aprendidas y proporcionar una referencia común, así como una guía, para la Iniciativa CAI y el movimiento.

Hacia la realización de los derechos de los niños en el ámbito local

Una Ciudad Amiga de la Infancia hace referencia a una ciudad o un sistema de gobierno local comprometidos con la satisfacción de los derechos de los niños. Gradualmente, el término se ha extendido para incluir a las comunidades en diferentes entornos. La idea es que en una CAI, todos los niños, sin discriminación, participen en los procesos de toma de decisiones; tengan acceso a los servicios básicos, como la educación, la salud y las instalaciones de agua y sanitarias; disfruten de un entorno libre de polución en el que puedan jugar e interactuar; y estén protegidos del

abuso y la explotación. Se busca por tanto el bienestar de los niños mediante todas las políticas y los programas. Convertirse en un entorno amigo de la infancia es un proceso que se despliega en una serie de pasos, definidos en el marco de la CAI como nueve componentes clave (comúnmente conocidos como bloques de desarrollo): el desarrollo de un plan de acción/una estrategia; la existencia de un marco legal adecuado; el establecimiento de un mecanismo de coordinación que supervise el progreso; la creación de un sistema de monitorización; la producción de un informe regular sobre los niños; el fomento de los esfuerzos para el aumento de la concienciación; la presencia de un portavoz independiente para los niños; y la asignación de recursos para los niños. La participación de los niños es el noveno elemento y es un aspecto transversal en una CAI (IRC de UNICEF, 2004)

> Los indicadores de salud, escolarización y protección han demostrado mejoras significativas en las ciudades y comunidades comprometidas para convertirse en entornos adaptados a los niños.

La primera infancia y las Ciudades Amigas de la Infancia

El desarrollo de la primera infancia implica el acceso integrado a la educación, la salud y la nutrición, así como a servicios de atención para que los niños puedan tener un buen comienzo en la vida. Al menos, 200 millones de niños menores de cinco años de todo el mundo no están alcanzando su pleno potencial de desarrollo debido a la pobreza, la malnutrición y la falta de entornos estimulantes y educadores (UNICEF, 2006). El desarrollo de políticas y el buen gobierno en el ámbito local ayudan a hacer realidad los derechos de los niños más pequeños mediante estrategias integradas para el desarrollo de la primera infancia, basándose en planes y políticas de ámbito nacional.

Las experiencias de las CAI en todo el mundo han demostrado la eficacia del enfoque para la realización de los derechos de los niños. Los indicadores de salud, escolarización y protección han demostrado mejoras significativas en las ciudades y comunidades comprometidas para convertirse en entornos adaptados a los niños. El impacto en los indicadores, especialmente pertinente para los niños menores de cinco años, se documenta a partir de la experiencia de la CAI llevada a la práctica por UNICEF Brasil. El sello de homologación recompensa a los gobiernos locales por sus acciones de apoyo de la satisfacción de los derechos de los niños y los objetivos de desarrollo del milenio. Se fomenta la competencia positiva entre ciudades para obtener el prestigioso sello de UNICEF, que se concede por el rendimiento satisfactorio en el área del impacto social, la gestión de la política pública y la participación cívica. En 2005, el resultado de las municipalidades que participaron en la competición por el "sello" fue mejor que el de las no participantes. Durante el período de evaluación de dos años, la tasa de mortalidad infantil en las ciudades registrada en la competición se había reducido en un 16,4% en comparación con el 12,1% de las ciudades no participantes; y la mortalidad neonatal tardía se había reducido en un 8,5% en comparación con el 1,6%. Además, las tasas de malnutrición entre los niños de entre 0 y 2 años se redujo del 9,2 al 6,8% y el acceso a la educación para la primera infancia aumentó de 56 de cada 100 niños de entre 0 y 6 años hasta 63,5 (Buvinich et al., 2008).

La evidencia de Filipinas concluyó que en las *barangays* (administraciones locales) amigas de la infancia, los niños y las mujeres tenían un mayor acceso a los servicios locales que en las otras áreas (Racelis y Aguirre, 2005)

Un aspecto central para el enfoque de planificación de la CAI es la perspectiva de los niños. Esto es difícil con niños, excepto si se rediseñan a pequeña escala aquellos espacios con

los que ya estén familiarizados. Sin embargo, los padres de estos niños pueden contribuir enormemente a la planificación para este grupo de edades y su perspectiva, normalmente, también falta.

Una visión renovada para la investigación sobre las CAI y los derechos de los niños

La Secretaría de la CAI[3] fomenta el intercambio de conocimientos sobre este asunto documentando las prácticas recomendables y una amplia variedad de iniciativas, identificando y difundiendo las lecciones aprendidas. Uno de los productos de estos esfuerzos es el marco de la CAI, que refleja la riqueza de una amplia variedad de iniciativas en diferentes regiones y entornos (IRC de UNICEF, 2004). El marco se ha desarrollado adicionalmente de acuerdo con las experiencias documentadas en los artículos de periódicos y otras publicaciones y sitios Web. Se ha identificado y compartido datos sobre la participación de lo niños en la planificación de las ciudades, la relación entre los niños y el entorno y otros temas (sitio Web de Niños, Juventud y Entornos).[4]

El análisis de una variedad de experiencias ha llevado a un enfoque sobre los mecanismos de monitorización existentes utilizados dentro de las iniciativas CAI. La monitorización es un componente clave de los sistemas de certificación establecidos como parte de las estrategias de CAI en diferentes países. Un enfoque de certificación concede la etiqueta/el reconocimiento a las ciudades y comunidades "amigas de la infancia" que hayan satisfecho requisitos mínimos, de acuerdo con su rendimiento en relación con indicadores predefinidos de bienestar infantil. Generalmente se agrupan en dominios que corresponden a derechos específicos: salud, educación, juego y recreo, protección y seguridad, entorno, participación, etc. Entre otros componentes se incluye la concienciación de los derechos, la gestión de políticas, la cooperación, etc. En Francia, España y Suiza se han desarrollado herramientas como los cuestionarios, los concursos y los marcadores, que contienen un conjunto de indicadores de bienestar, mediante comités de evaluación para guiar el proceso de evaluación y monitorización. Si bien el proceso de monitorización implica un esfuerzo intersectorial por parte de la administración local para completar el cuestionario y recopilar los datos de acuerdo con los indicadores, se deja muy poco espacio para que la ciudad o la comunidad se implique en un proceso de autocrítica y análisis. Además, consiste principalmente en métodos de evaluación piramidales, con escasa implicación de los padres y los niños. Finalmente, estos procesos tienden a basarse en indicadores cuantitativos, obtenidos de las estadísticas disponibles, que se pueden limitar al ámbito de la pequeña área y que normalmente se aplican al contexto nacional sin ser representativas de los entornos locales.

Mediante una revisión de las herramientas y los métodos actualmente utilizados, los profesionales y los investigadores han reconocido la necesidad de instrumentos que permitan a las comunidades y a las ciudades evaluar su adaptación a los niños y monitorizar su progreso en la mejora de la situación de los niños. Las herramientas necesarias deberían permitir un enfoque participativo que implique a los niños, incluidos los más marginalizados y excluidos. Además, los expertos están de acuerdo en la necesidad de un conjunto universal de herramientas modelo que se pudiesen adaptar fácilmente a los diferentes entornos (UNICEF, 2008; UNICEF IRC/CERG, 2008)

Para ayudar a llenar estos huecos, el Instituto Innocenti (IRC) de UNICEF inició a mediados del 2008 la investigación Ciudades y comunidades amigas de la infancia, en asociación con *Childwatch International*, una red de instituciones de investigación centrada en los derechos de los niños y con otras oficinas de UNICEF, entre las que se incluye la Sección de Desarrollo y Participación de los Adolescentes en la sede central de UNICEF. La investigación está siendo coordinada conjuntamente por el IRC y el Grupo de Investigación de Entornos Infantiles (CERG, por sus siglas en inglés) con sede en la *City University* de Nueva

York y con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer y otros socios (sitios Web de Childwatch, IRC de UNICEF y CERG).[5]

El objetivo de la investigación es mejorar las condiciones de los niños que viven en ciudades y comunidades de diferentes tipos, aumentando la capacidad de las ciudades y las comunidades para monitorizar y evaluar la situación de los niños y el nivel de progreso hacia la realización de los derechos de los niños. En términos de objetivos directos, la investigación sensibiliza a los participantes y a las comunidades en cuanto a los derechos de los niños; generar una amplitud de datos sobre los niños en ciudades/comunidades seleccionadas, especialmente datos cuantitativos, a menudo omitidos por las fuentes oficiales; e implicar a la comunidad, incluidos los niños, en la evaluación y monitorización del rendimiento. Concretamente, las herramientas de modelo universal que evalúan el cumplimiento de los derechos de los niños y la pertinencia de las estructuras y los servicios del gobierno, se producirán para la adaptación a los entornos locales.

El proceso de investigación, programado hasta finales de la segunda mitad del 2010, se inició con una revisión de las herramientas existentes de monitorización y evaluación para garantizar un producto innovador. Las herramientas se diseñaron en un formato de borrador y se desarrollaron con información de un grupo consultivo de expertos. Las herramientas se ajustaron durante una fase piloto a las necesidades específicas de dos países (Brasil y Filipinas) antes de ser probadas para enriquecer los modelos.

Tras la finalización de la fase piloto se invitó a ciudades y comunidades seleccionadas de once países a participar en la investigación. Los países representan una variedad de contextos en términos de ubicación, entorno y tamaño: Brasil, la República Dominicana, Francia, India, Italia, Jordania, Filipinas, Rusia, Sudáfrica, España y Sudán.

De acuerdo con el uso de las herramientas de evaluación el objetivo es generar: a) un kit de herramientas, que incluya un conjunto de indicadores, para que las comunidades y las ciudades autoevalúen su grado de adaptación a los niños y un manual relacionado; b) una descripción de los mecanismos usados por las estructuras de gobierno local en el proceso de autoevaluación; y c) datos sobre la situación de los niños, de acuerdo con una variedad de indicadores sobre los derechos de los niños y la disponibilidad y calidad de los servicios en las ciudades participantes.

La mejora de las capacidades de los gobiernos locales

La investigación se basa en un enfoque altamente participativo fomentado a través de:

- Herramientas de evaluación de la comunidad amiga de la infancia que miden el grado de adaptación de la

Las ciudades amigas de la infancia pueden contribuir a la realización de los derechos de los niños en el ámbito local.
Foto: Peter de Ruiter

ciudad o la comunidad, teniendo en cuenta el grado de satisfacción de los derechos de los niños, a través de la perspectiva de los padres, los profesionales y los propios niños.
- Herramientas de evaluación del Gobierno para valorar la capacidad de las estructuras y los procesos de los gobiernos locales para fomentar la satisfacción de los derechos de los niños, implicando a los funcionarios de las ciudades, los padres y los niños.

A través de los instrumentos, se pueden recopilar datos locales cualitativos detallados sobre las condiciones de los niños en las ciudades y comunidades seleccionadas para complementar las estadísticas cuantitativas existentes de los censos y los estudios que están disponibles para los gobiernos locales.

Las herramientas de CAI son sencillas y pueden ser usadas por un facilitador de la comunidad con experiencia limitada. El objetivo del enfoque es garantizar que las perspectivas de todos los niños, incluidos los marginalizados y vulnerables, se toman en consideración sin discriminación. La herramienta consiste en un gráfico con una lista de indicadores clave de la satisfacción de los derechos de los niños por parte de una comunidad, como "los niños pueden caminar por un lugar seguro en el que jugar" que los niños después rellenan con símbolos gráficos. Pueden completarla los niños de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años, así como los padres. Es importante resaltar que la implicación de los padres también es un aspecto innovador en las herramientas de monitorización relacionadas con CAI. Su inclusión es especialmente importante para garantizar que se toman en consideración los derechos de los más pequeños. También se invita a la comunidad global a participar en la revisión y el debate sobre los datos.

Las herramientas, diseñadas desde una perspectiva basada en los derechos, intentan reflejar toda la amplitud de la Convención sobre los Derechos del Niño centrándose en sus cuatro campos clave: la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación.

Las herramientas de la comunidad evalúan el grado de satisfacción de los derechos de los niños, examinando el acceso igual a servicios básicos (salud, agua y servicios sociales, de educación y sanitarios), el derecho a la protección, al ocio, a vivir en familia, a tener los más altos estándares de vida y a participar en la vida de la comunidad. Más específicamente, su objetivo es recopilar datos sobre los siguientes aspectos clave:
- Las familias y la crianza de los hijos: la vida en la familia biológica (la seguridad, los recursos, el tiempo de los padres para cuidar de sus hijos, el conocimiento sobre los derechos de los niños) y la existencia de opciones de atención alternativas.
- Entornos del hogar: condiciones de vida adecuadas en casa (agua, sanitarias, electricidad, eliminación de residuos), alojamiento y entorno seguros.
- Servicios sanitarios y sociales: incluidos los servicios especializados, mentales y de emergencias.
- Servicios para la primera infancia y educativos: acceso igual a los centros de primaria y preescolar, incluso para los niños con discapacidades y los niños excluidos y de las minorías; el entorno y las instalaciones del colegio en términos de salud, calidad de educación, seguridad, protección, nutrición, recreo, respeto por las culturas e implicación de los padres.
- Seguridad y protección: seguridad contra los peligros, como la polución y el tráfico y protección contra el abuso y la explotación.
- Trabajo, juego y recreo: instalaciones y espacios de juego, así como tiempo dedicado a trabajar y a jugar.
- Inclusión social y de solidaridad de la comunidad: grupos de la comunidad, vida cultural, oportunidades para la participación en la vida diaria de la comunidad.
- Gobierno de la comunidad: participación de los niños en la planificación, la toma de decisiones y la puesta en práctica de iniciativas.

El segundo conjunto participativo de herramientas, sobre el gobierno, complementa las herramientas de evaluación de la comunidad y está diseñado para medir lo adecuado de las estructuras y los procesos de gobierno

local para los niños. Las herramientas de gobierno implican a los funcionarios municipales, el personal de las ONG, los padres y los funcionarios de la ciudad y la comunidad a la hora de evaluar la disponibilidad y la pertinencia de estructuras y procesos para responder a los niños e interactuar con ellos.

Juntos, estos instrumentos pretenden servir como marco general, válido y universal que se pueda modificar y hacerse pertinente para las ciudades en diferentes culturas. Se aplicarán más allá del alcance de la investigación del IRC/Childwatch-CERG y contribuirá a una nueva forma de crear "adaptación a los niños".

Conclusiones y el futuro

Las ciudades y las comunidades amigas de la infancia pueden contribuir a la realización de los derechos de los niños en el ámbito local. Los datos recopilados localmente muestran el impacto del enfoque de CAI sobre la realización de los derechos de los niños. Un reto clave es evaluar y monitorizar su progreso y su rendimiento. Tal y como hemos comentado, el objetivo de una nueva iniciativa de investigación, a través de una sociedad entre IRC de UNICEF y *Childwatch International*, es llenar un hueco en las herramientas disponibles para la evaluación y la monitorización. Además, su objetivo es aumentar la capacidad de las ciudades y las comunidades para autoevaluar su grado de adaptación a los niños. Central para este proceso es el enfoque de los derechos del niño, con las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño como referencia para evaluar la adaptación a los niños. Asimismo, es clave un enfoque piramidal que fomente la participación cívica.

La investigación permitirá la recopilación de datos sobre las necesidades reales de los niños en ciudades y comunidades seleccionadas y activará la implicación de los niños y los padres, así como de los gobiernos y los profesionales de las ONG en el proceso. Sin embargo, las expectativas para la investigación van más allá. Una vez perfeccionado y enriquecido el proceso de investigación, las herramientas de evaluación estarán disponibles para todas las ciudades y comunidades de todo el mundo interesadas en mejorar las condiciones de vida de los niños. Esto podría ser el comienzo de una nueva generación de ciudades y comunidades adaptadas a los niños.

Estudios de caso

Filipinas

En Filipinas, el enfoque de CAI, promovido por el Movimiento respetuoso con los niños (una asociación intersectorial nacional), ha aportado el plan nacional de acción sobre los niños, el *National Framework for Plan Development for Children-Agenda* 21 (Marco Nacional para el Desarrollo de Planes para los Niños-Programa 21), al ámbito local. Las municipalidades amigas de la infancia tienen que satisfacer 24 objetivos e indicadores en las áreas de la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación, además de garantizar cuatro "obsequios" para los niños: un plan de desarrollo local, un plan de inversión, un código sobre los niños y un estado del informe infantil. Estas ciudades que han fomentado los cuatro "obsequios", y cuyos resultados han sido buenos en términos de los indicadores, reciben la etiqueta de ciudades amigas de la infancia mediante un "Premio presidencial". En la competición pueden participar ciudades de diferentes tamaños, incluidas las comunidades urbanas. Gracias al premio, cada vez más municipalidades garantizan la provisión de los cuatro "obsequios". Además, un estudio realizado por UNICEF en 2006 demostró que las CAI prestan más atención a los grupos excluidos en comparación con las municipalidades no adaptadas a los niños.

Fuente: IRC de UNICEF e Instituto de Cultura Filipino, 2005.

La República Dominicana

La iniciativa de *Municipalidades amigas de la infancia* prevé un proceso de autodeclaración por parte de las municipalidades comprometidas para convertirse en amigas de la infancia. Los requisitos esenciales para la etiqueta de CAI son: el establecimiento de mecanismos legales; la formulación de un programa

municipal sobre los derechos de los niños; el desarrollo de un plan de acción estratégica sobre el desarrollo municipal; la creación de mecanismos para la participación efectiva de los ciudadanos y especialmente los niños; el establecimiento de un departamento específico o de una unidad que traten con la protección de los niños; y una inversión mínima del 5% en los niños. Hasta el momento, 115 entornos municipales (94 municipalidades y 21 distritos municipales) se han unido a la iniciativa y se han declarado amigas de la infancia. Los puntos fuertes de la iniciativa fueron resaltados por una evaluación realizada en el 2006 e incluyen el establecimiento de las estructuras de gobierno que reconocen los derechos de los niños, la función de los consejos de participación juvenil, los esfuerzos de desarrollo de la capacidad y los procesos de planificación participativa, así como las revisiones de presupuestos participativos.

Fuente: www.UNICEF.org/republicadominicana.

La municipalidad de Amman y su extrarradio

La municipalidad de Amman comenzó a poner en práctica un enfoque de CAI en el 2004 cuando, por recomendación del alcalde, el Consejo municipal estableció un organismo ejecutivo para una CAI que supervisase la puesta en práctica de los programas para los niños y garantizase la coordinación intersectorial en el ámbito local. Al año siguiente, se desarrolló un documento político (Política y prioridades para los niños) a través de un enfoque participativo con el objetivo de hacer de Amman una municipalidad amiga de la infancia. La estrategia perfiló acciones para mejorar la calidad de la vida de los niños, especialmente los excluidos y, en concreto, centrándose en las áreas de la salud, la protección y la seguridad, la cultura, la educación informal/el abandono escolar y los entornos infantiles. La participación infantil ha sido uno de los puntos fuertes de la iniciativa, que culminan con la elección de cuatro consejos municipales para los niños, un proceso que ha movilizado a unos 29.000 niños.

Fuente: Discurso de UNICEF Jordania en la Consulta sobre la Iniciativa de ciudades amigas de la infancia: investigación propuesta y direcciones futuras para UNICEF (Ginebra, 21-23 de enero de 2008).

Referencias bibliográficas

Bartlett, S. (2002): *Urban Children and the Physical Environment. Documento presentado en la Conferencia Niños en la Ciudad, Amman, 11-13 de diciembre l 2002.*

Buvinich, M., M. Carvalho, B. Diechtiareff y L. Gonçalves (2008): *Achieving Policy Change: The UNICEF Municipal Seal of Approval in the Brazilian Semi-Arid Region as a Strategy to Reduce Poverty and Inequality. Documento presentado en la Cuarta Conferencia Internacional: Rethinking Poverty: Making Policies that Work for Children, Nueva York, 21–23 de abril del 2008.*

Alianza de las Ciudades (2007): *Liveable Cities: The Benefits of Urban Environmental Planning. Washington, DC: La Alianza de las Ciudades, Programa de Medioambiente de Naciones Unidas (UNEP) y ICLEI-Gobiernos locales para la sostenibilidad.*

IRC/Childwatch-CERG. (2009): *Child Friendly Cities and Communities Assessment Tools. (Borrador) Agosto del 2009.*

Racelis, M. y A. D. M. Aguirre (2005): *"Child rights for urban children in child-friendly Philippines cities: views from the community". Children, Youth and Environment 15(2), pp.* 117-137.

UNICEF (2002): *Poverty and Exclusion Among Urban Children. Publicación de Innocenti n.º* 10. Florencia: UNICEF.

UNICEF (2006): *Programming Experiences in Early Childhood Development. Nueva York: UNICEF.*

UNICEF IRC y CERG (2008): *The Child Friendly Cities Research Program: Summary and Update. Ginebra, diciembre del 2008.* Disponible en: http://www.childfriendlycities.org/pdf/hague_report_summary_final.pdf.

UNICEF y IRC (2004): *Building Child Friendly Cities: a Framework for Action. Florencia: UNICEF.*

IRC de UNICEF e Instituto de Cultura Filipino (2005): *Making Philippine Cities Child Friendly: Voices of Children in Poor Communities. Innocenti Insight.*

Notas

1 Nota de los autores: Gracias a David Parker, Pamela Wridt y Marco Kools.
2 Sitio web del programa Ciudades Amigas de la Infancia: www.ciudadesamigas.org.
3 Sitio web: www.childfriendlycities.org
4 Children Youth and Environment, en http://www.colorado.edu/journals/cye/
5 Children's Environments Research Group, enhttp://web.gc.cuny.edu/CHE/CERG/about_cerg/index.htm; Childwatch International, en www.childwatch.uio.no/; Instituto Innocenti, en www.UNICEF-irc.org/.

El fomento de los derechos de la primera infancia a través de la formación sostenible de los profesionales

Gerison Lansdown y Bo Damsted, Formación sobre los Derechos del Niño para Profesionales (CRED-PRO)[1]

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas casi ha logrado la ratificación universal. Sin embargo, en la mayoría de los países, la comprensión de los derechos establecidos y cómo garantizar su realización aún son dos aspectos limitados. Los niños continúan experimentando una enorme desatención y violación de sus derechos por parte de personas responsables de su puesta en práctica.

Lograr el respeto por los derechos humanos de los niños requiere medidas en muchos ámbitos (legislación, políticas, recursos, servicios, recopilación de datos, aumento de la concienciación)[2]. Además, los profesionales que trabajan con y para los niños requieren formación sobre las implicaciones de los derechos del niño y sobre cómo garantizar la puesta en práctica de su trabajo diario. Al menos, y hasta que esto ocurra, no se producirá el cambio cultural sostenido necesario para garantizar el respeto por los derechos de los niños. En el análisis del Comité de los Derechos del Niño sobre los informes de los Estados Partes, se enfatiza consistentemente la importancia de introducir una educación y una formación sistemática sobre los derechos de los niños para doctores, enfermeras, profesores, trabajadores sociales, psicólogos, educadores infantiles, personal de enfermería, policía, miembros del poder judicial y otros (Hodgkin y Newell, 2007)

Si bien se ofrecen multitud de talleres, seminarios y cursos sobre los derechos de los niños en la mayoría de los países, en general, estos cursos son opcionales y tienden a atraer a los que ya están motivados. Lo que se necesita es la integración de la educación de los derechos de los niños en el desarrollo profesional previo al servicio, durante el servicio y continuado de todos los profesionales pertinentes. Los principios y las normas de la Convención tienen que instruir la filosofía, la cultura y los valores que sustentan la educación profesional y la práctica.

El desarrollo de un plan de estudios de la primera infancia en Tanzania

En concreto, existe un fracaso extendido para reconocer las implicaciones de los derechos humanos para los niños pequeños. Si bien los primeros años de vida son un período en el que la satisfacción y la protección de esos derechos son de extrema importancia, cuando no se escucha a un niño, no se le protege contra la violencia, no se le proporcionan estímulos o no se le garantiza la nutrición, el hogar y la atención necesarios, el desarrollo y expectativas de vida del niño se verán determinantemente afectados. Por lo tanto, comprender los derechos de los niños pequeños y qué acciones son necesarias para fomentar los entornos que garantizarán su realización es una prioridad urgente.

La identificación de la necesidad

En respuesta a esta necesidad, la Fundación Bernard van Leer invitó a una iniciativa internacional, Formación sobre los Derechos del Niño para Profesionales (CRED-PRO, por sus siglas en inglés),[3] a visitar Tanzania a finales del 2007 para explorar el interés potencial en el desarrollo de un plan de estudios sobre los derechos del niño para profesionales que trabajan con niños pequeños. Éste respondería a las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en su Observación General sobre la Realización de los derechos del niño en la primera infancia: "Es esencial que [los profesionales que trabajan con niños pequeños] tengan una comprensión sólida, actualizada, teórica y práctica sobre los derechos y el desarrollo de los niños" y animen a los gobiernos a "realizar cursos de formación sistemáticos sobre los derechos de los niños para niños y padres, así como para todos los profesionales que trabajan con y para los niños".[4]

Era el momento oportuno, ya que el Gobierno tanzano había adoptado una Estrategia integrada para la primera infancia que incluía un compromiso para la formación de los profesionales que trabajan con niños pequeños. Los debates con las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil demostraron que dicha formación no estaba actualmente disponible en Tanzania y que el desarrollo del pensamiento de los participantes sería positivo. El Centro de formación MS

Existe una evidencia creciente de que si los profesionales respetan los derechos de los niños, su desarrollo es mejor.
Foto: Jim Holmes

para la Cooperación al Desarrollo, una institución regional de formación con sede en Tanzania, expresó su voluntad de dirigir la coordinación, la administración y el asesoramiento necesarios para hacer avanzar la iniciativa.[5] De acuerdo con este interés, la Fundación Bernard van Leer aceptó fundar CRED-PRO para desarrollar y apoyar la iniciativa en un período de dos años.

El desarrollo del apoyo

Una cosa es reconocer la necesidad de cursos de formación sobre los derechos del niño y otra cosa es comprometerse a participar durante más de dos años para garantizar la satisfacción de dicha necesidad. Se llevaron a cabo esfuerzos significativos para identificar a los participantes principales y alistarlos en un Comité asesor. Las invitaciones se enviaron a tres ministerios gubernamentales implicados en la Estrategia Integrada para la Primera Infancia; institutos de educación y trabajo social; derechos humanos, derechos infantiles y ONG para la primera infancia; Unicef, Unesco, organizaciones religiosas y organismos profesionales. En total, se formó un comité compuesto por 35 individuos y la primera reunión tuvo lugar en Arusha en marzo del 2008.

El acuerdo sobre el enfoque

El primer reto fue determinar el enfoque del plan de estudios. En Tanzania, no hay profesionales para "la primera infancia" y sólo un número limitado de centros de preescolar, principalmente dirigidos por el sector privado. Sin embargo, muchos profesionales tienen contacto con niños pequeños (trabajadores sanitarios, enfermeras, trabajadores para el desarrollo de la comunidad, profesores de preescolar y primaria, doctores, trabajadores sociales y enfermeras infantiles), por lo que se decidió desarrollar un plan de estudios genérico para la primera infancia adecuado para su adaptación a una variedad de campos de formación profesional con el fin de:

- Apoyar a los profesionales en el desarrollo de la capacidad de los padres/las familias para ofrecer una buena atención para la primera infancia (reconociendo a los padres como los cuidadores principales de los niños pequeños).
- Aumentar la concienciación sobre la Convención sobre los Derechos del Niño y los Estatutos Africanos para los Derechos y el Bienestar del Niño en su relación con los profesionales que trabajan para la primera infancia.
- Promover los conocimientos sobre cómo se pueden mejorar las políticas y la práctica para aumentar el respeto por los derechos de los niños.
- Mejorar la comprensión del valor de las propias contribuciones de los niños hacia la realización de sus propios derechos.
- Fomentar el compromiso para el desarrollo de las funciones de asesoramiento para profesionales.

También se acordó que el Comité consultivo:

- Desarrollaría un plan de estudios sobre los derechos del niño para profesionales que trabajan para la primera infancia de acuerdo con el contexto social, económico y cultural en Tanzania.
- Formaría una cohorte de "campeones" para fomentar y defender el plan de estudios.
- Desarrollaría un plan estratégico para la puesta en práctica sostenida del plan de estudios.

El borrador del plan de estudios

CRED-PRO encargó a un experto internacional en asuntos de la primera infancia, quien redactó el borrador del plan de estudios con el Comité asesor, basándose en un marco existente de CRED-PRO de cinco módulos (ver pág. 39). Entretanto, se realizaron consultas con niños para obtener sus experiencias de respeto por sus derechos. El Comité asesor realizó entonces la revisión de los materiales y la identificación de los cambios necesarios para garantizar la relevancia para Tanzania. Se decidió introducir una narrativa en los cinco módulos, tomando la historia de dos gemelos desde su nacimiento hasta sus ocho años de vida y resaltando las experiencias encontradas. Un subgrupo del Comité se hizo responsable de

la incorporación de enmiendas propuestas y de la producción de un segundo borrador.

La presentación del plan de estudios

El plan de estudios se presentó a los participantes clave a través de dos enfoques. En primer lugar, se organizó una reunión de un día para funcionarios gubernamentales, políticos y representantes de instituciones de formación claves para familiarizarlos con el plan de estudios y resaltar la necesidad de integrar el plan de estudios en cursos de formación existentes. En segundo lugar se llevó a cabo un curso de "formación para formadores" para profesionales del campo y ONG que trabajan con niños pequeños para formar a un grupo de defensores.

Cómo lograr la puesta en práctica sostenible

El plan de estudios solo beneficiará a los niños de Tanzania si se incorpora satisfactoriamente en los cursos de formación existentes para profesionales que trabajan con y para los niños pequeños. Tiene que proporcionar la base de valores de todos los cursos de formación para desarrollar una cultura en la que se respeten los derechos de los niños pequeños, tanto por parte de profesionales individuales como en el diseño y la entrega de todos los servicios infantiles. Por lo tanto, la etapa final de la iniciativa es identificar los puntos de entrada potenciales para la puesta en práctica del plan de estudios, por ejemplo, en cursos de formación previos al servicio y durante el servicio, cursos multidisciplinares y cursos de formación de ONG y desarrollar estrategias para monitorizar y apoyar el impacto óptimo del proceso.

Lecciones aprendidas hasta la fecha

Una fuerte contraparte líder

Desarrollar un programa sostenible de formación sobre los derechos del niño lleva tiempo y esfuerzo. Presentar un curso de formación sobre los derechos del niño requiere una persistencia y una fortaleza considerables para gestionar la resistencia predecible. Así, la función de la contraparte líder es vital y requiere:

- Liderazgo y capacidad de gestión del programa para dirigir el proceso.
- Capacidad administrativa para coordinar el proceso.
- Reconocimiento y compromiso con los derechos del niño y el desarrollo del plan de estudios.

La identificación de una contraparte líder competente y comprometido es de vital importancia para el éxito. Es una función exigente que se tiene que mantener de forma activa a lo largo del proceso.

El sentido de apropiación en el país

La función de un organismo externo, como CRED-PRO, es ser un catalizador, proporcionar herramientas para iniciar el proceso y ofrecer directrices en la gestión de éste. Sin embargo, esto sólo puede ser un punto de partida. El país en cuestión debe ser el que desarrolle y por tanto el "propietario" del plan de estudios. El desarrollo de alianzas nacionales entre las profesiones pertinentes es imperativo. Las contrapartes se deben implicar en la revisión y la adaptación del plan de estudios, pero también en la movilización del soporte activo entre los defensores potenciales para su incorporación y aplicación.

El sentido de apropiación de los profesionales

La implicación activa de los profesionales, idealmente a través de sus asociaciones, es un factor clave para el éxito. En Latinoamérica el proceso fue dirigido por pediatras. Son defensores más persuasivos para el plan de estudios que cualquier organismo externo. Cumplir este objetivo ha sido más difícil en Tanzania, donde no existe dicha profesión para la primera infancia. Los niños de menos de ocho años tienen, potencialmente, contacto con un gran número de profesionales diferentes y unos cuantos tienen un organismo profesional que los representa. En su lugar, el papel líder de defensa ha sido adoptado, principalmente, por ONG locales e internacionales que trabajan con niños pequeños, pero con implicación activa de las instituciones clave que ofrecen formación a profesores y trabajadores sociales. Todavía falta por ver en qué medida esto constituye una barrera o una ventaja a la hora de implicar

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS DESTINADO A LOS PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON LOS MÁS PEQUEÑOS- UNA PERSPECTIVA GENERAL

Los niños Zawadi y Upendo: Cuando nacen, ¿qué es lo que sus familias quieren para ellos?

MÓDULO 1 > > >

Objetivo del módulo: Introducción del concepto de desarrollo del niño, y de derechos y necesidades, a los profesionales que trabajan con niños pequeños

Resultados del aprendizaje

Los participantes consiguen
- Prever las necesidades de los niños para que crezcan sanos, educados y como buenos adultos (comprensión de los conceptos de infancia y desarrollo del niños)
- Comprender la relación entre las necesidades de un niño y sus derechos.
- Apreciar que las necesidades del niño son universales.
- Empezar a identificar el papel de los adultos como protectores del interés superior del niño

Derechos del niño tratados

Este módulo es una visión general sobre la amplia variedad de necesidades que el niño tiene y, por tanto, de sus derechos.
Los principios fundamentales subyacentes:
1 El derecho a la vida,
2. El derecho a ser escuchado
3. La no discriminación, y
4. El interés superior del niño

Estos son los derechos humanos de los niños y los principios generales que debe cumplir la realización de cada derecho contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los niños Zawadi y Upendo al ser bautizados: ¿quién entre su familia, amigos y comunidad los protegerá? ¿tienen ambos los mismos derechos? ¿qué derechos tienen?

MÓDULO 2 > > >

Objetivo del módulo: Identificar los activos existentes en Tanzania que fomentan la protección de los derechos de los niños

Resultados del aprendizaje

Los participantes consiguen
- Identificar quién es el responsable de defender los derechos de los niños.
- Comprender que todos los niños tienen derechos independientemente de su sexo, origen, discapacidad o educación.
- Ser conocedor de las redes de protección para los niños existentes en Tanzania.

Derechos del niño tratados

Los principios clave de la Convención; las funciones de los responsables.
Los derechos específicos tratados: El derecho a la salud y al sistema sanitario, la privacidad y la confidencialidad.

Los niños Zawadi y Upendo en la clínica.
Zawadi tiene una discapacidad cognitiva que le dificulta expresar sus necesidades. ¿Cómo apoyarle para que participe en las decisiones?

MÓDULO 3 > > >

Objetivo del módulo: Identificar mis responsabilidades como adulto al trabajar con niños y la protección de sus derechos.

Resultados del aprendizaje

Los participantes consiguen
- Retar sus suposiciones personales sobre la capacidad de los niños pequeños para participar en decisiones que les afectan.
- Ser más consciente de cómo su conducta individual influye sobre la realización de los derechos del niño.
- Saber cómo comportarse para proteger mejor a los niños en situaciones en las que sus derechos estén siendo violados.
- Reconciliar dilemas cuando los derechos de los niños parezcan incompatibles con los de los adutlos.

Derechos del niño tratados

Los derechos específicos tratados: El derecho a recibir respeto para la dignidad del niño, la evolución de sus facultades, sus opiniones y su privacidad.
Profundizar en nuestro entendimiento sobre las funciones de los responsables principales, ya sea la familia como el Estado.

Los niños Zawadi y Upendo en la escuela.
Upendo ha sido agredido físicamente por un maestro. La experiencia de su familia intentando repararlo.

MÓDULO 4 > > >

Objetivo del módulo: Comprender cómo un sistema o institución puede impedir la realización de los derechos de los niños; cómo fomentar los servicios que son respetuosos con los derechos de los niños.

Resultados del aprendizaje

Los participantes consiguen
- Comprender y aplicar el concepto de los sitemas para la primera infancia.
- Identificar los cambios críticos necesarios para priorizar las necesidades de los niños pequeños.
- Identificar oportunidades para influir sobre los sistemas con el fin de apoyar mejor un enfoque de desarrollo
- Crear un estatuto sobre los derechos del niño en nuestra organización.

Derechos del niño tratados

El derecho sobre la protección a la violencia, el abandono, el abuso; el derecho a la información, el derecho a la educación, el derecho al juego, el derecho al apoyo de los padres para que cumplan sus responsabilidades como tales.

Los niños Zawadi y Upendo: Zawadi no es aceptado en la escuela por retrasos en su desarrollo. ¿Qué papel deben desempeñar los adultos para exigir una educación inclusiva?

MÓDULO 5 > > >

Objetivo del módulo: Fomentar el compromiso entre los profesionales que trabajan con los niños para defender sus derechos.

Resultados del aprendizaje

Los participantes consiguen
- Comprender qué es la promoción y defensa y por qué deben defender los derechos del niño.
- Tener presente el sistema en el que viven los niños e identifican el impacto de las políticas públicas sobre las vidas de los niños.
- Desarrollar estrategias para la defensa del cambio de las políticas y la práctica en una escala adecuada.

Derechos del niño tratados

El derecho a la educación en términos de igualdad de oportunidades, no discriminación, igualdad de derechos e inclusión para los niños con discapacidades.

a aquellos profesionales una vez enseñado el plan de estudios.

Consulta con los niños

No se puede producir un plan de estudios significativo sobre los derechos del niño sin comprender los asuntos desde su perspectiva. Por lo tanto, el proceso se tiene que desarrollar a tiempo para poner en práctica un proceso consultivo con los niños. En Sudáfrica se llevó a cabo una consulta para explorar la experiencia de los niños con las profesiones sanitarias y se obtuvo una gran cantidad de información. Los niños comentaron que las enfermeras y los doctores no siempre parecían preocuparse por ellos o su salud. Incluso cuando tenían dolores, muchos sentían que no había nadie para contárselo. Al ser niños, les resultaba difícil pedir ayuda cuando la necesitaban. A menudo se sentía solos y asustados por la noche. Muchos también expresaron miedo porque, en ocasiones, los doctores y las enfermeras les gritaban o les trataban mal cuando, por ejemplo, les cambiaban los vendajes. La falta de privacidad y respeto por su dignidad era otra gran preocupación. Resaltaron la falta de información proporcionada por los doctores que les hacían sentir innecesariamente ansiosos y sin control y comentaban que: "Nos pone triste cuando preguntamos al doctor o a la enfermera qué anda mal y no nos lo dicen". Claramente, una mejor comunicación y un mayor respeto permitirían a los niños recibir un tratamiento mejor y recuperarse más rápidamente.

> La comprensión de los derechos de los niños pequeños y qué acciones son necesarias para fomentar los entornos que garantizarán su realización, es una prioridad urgente.

La función del Gobierno y de los funcionarios

El gobierno es el principal responsable con respecto a la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, la función que desempeña en el desarrollo del plan de estudios varía según el país y la profesión afectada. A menudo, los gobiernos controlan la formación de los profesores, mientras que su implicación en la formación médica es prácticamente inexistente en Europa occidental y EE.UU., pero significativa en Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes. Por lo tanto, la implicación del gobierno se tiene que reflejar en la evaluación dentro del país como su función en la influencia o la determinación del plan de estudios profesional concreto. En Tanzania, donde la adopción por parte del Gobierno de una Estrategia integrada para la primera infancia incluye un compromiso para desarrollar formación para profesionales, los tres ministerios gubernamentales responsables tenían que implicarse para tener posibilidades de éxito. Era importante emplear tiempo para reunirse con los ministros y los funcionarios, proporcionarles información, mantener un contacto regular, implicarse en sus preocupaciones y crear un argumento positivo para la educación sobre los derechos del niño.

Obviamente, la actitud de los gobiernos hacia la formación sobre los derechos del niño varía según el país, pero algunos argumentos que podrían ser efectivos son:

- El Comité de los Derechos del Niño presiona consistentemente a los gobiernos para que introduzcan educación sobre los derechos del niño para profesionales en sus Observaciones finales. Cuando después los gobiernos se presentan ante el Comité, se les pregunta qué medidas han adoptado para poner en práctica las recomendaciones.

Este escrutinio internacional puede servir de influencia para el cambio.

- Los gobiernos no pueden cumplir su obligación de llevar a la práctica la Convención si los profesionales del país no están familiarizados con ella y no empiezan a reflejar sus principios y normas en una práctica diaria.
- Existe una evidencia creciente de que si los profesionales respetan los derechos de los niños, su desarrollo es mejor. Por ejemplo, las evaluaciones de los colegios que respetan los derechos, donde se escucha a los niños y no se les hiere ni humillan, indican un abandono escolar menor, una mayor asistencia, un mejor comportamiento, un logro académico más alto y mejores relaciones entre los niños y entre éstos y los profesores. La seguridad de los niños no sólo tiene que ser un reconocimiento de su derecho a la protección contra toda forma de violencia, sino un compromiso con la creación de espacios para que los niños sean escuchados y para el desarrollo de estrategias para su protección. Lo profesionales no pueden lograr estos cambios sin la formación y el apoyo necesarios.

Los puntos de partida para la sostenibilidad del plan de estudios

Para institucionalizar el plan de estudios en una formación para todos los profesionales, es importante detallar a quién, qué, dónde y cómo se enseñará. Esto debe ser una decisión de cada grupo profesional y país individual. Para algunos, será posible incorporar módulos en formación postescolar o universitaria. Otra alternativa es desarrollarla como un componente necesario de la educación profesional obligatoria o en un diploma de formación postuniversitaria durante el servicio. Merece la pena invertir tiempo para analizar los puntos de partida potenciales, ya que éstos afectarán al formato del plan de estudios y a la naturaleza de la propugnación para garantizar el impacto.

Conclusión

La realización de los derechos del niño lleva tiempo. Es un proceso complejo que necesita cambios en muchos niveles, en actitudes, leyes, políticas, asignación de recursos, concienciación, comprensión y prácticas culturales. Es importante reconocer que la función de los profesionales que trabajan con niños puede contribuir a la consecución del proceso. Sin embargo, no se puede esperar de ellos que cumplan su función de garantizar que su práctica individual, así como la de los sistemas en los que trabajan, sirven para fomentar los derechos de los niños. Para ello es imperioso que se les proporcionen con la formación y el apoyo necesarios para ayudarles a comprender lo que significa y por qué es necesario. El trabajo que se está realizando en Tanzania ayudará a contribuir a una mejor comprensión de cómo avanzar en el proceso y aplicar las lecciones aprendidas en otros países de la región.

Referencias bibliográficas

Hodgkin, R. y P. Newell (2007): Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child. Nueva York: UNICEF.

Moses, S. y G. Urgotti (2008): CRED-PRO Pilot of the Children's Participation Workshop, Workshop Report. Children's Institute, Sudáfrica.

Notas

1 Gerison Lansdown es asesora internacional sobre derechos del niño y codirectora de CRED-PRO; Bo Damsted es director de formación de la contraparte nacional de Tanzania, MS-TCDC.

2 Véase, por ejemplo, el Comité de los Derechos del Niño, Comentario general n.º 5, Medidas generales de puesta en práctica de la Convención de los Derechos del Niño (artículos 4, 42 y 44, par. 6), *CRC/C/2003/5, noviembre del 2003*.

3 CRED-PRO es una iniciativa internacional, con sede en el Instituto Internacional para los Derechos y el Desarrollo del Niño, Universidad de Victoria, para facilitar y apoyar el desarrollo sostenido de dicha formación sobre los derechos del niño.

4 Comité sobre los Derechos del Niño, Observación general n.º 7, Realización de los derechos del niño en la primera infancia, noviembre del 2005. Véase http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm

5 Véase www.mstcdc.org para obtener información sobre la organización.

Centro Cultural da Criança

Donde los derechos se toman en serio

Claudia Ceccon, Investigadora, Centro de Criação de Imagem Popular, Brasil[1]

Este artículo se centra en los Derechos del niño, en la forma en que se experimentan como parte de la práctica educacional no formal en el *Centro Cultural da Criança* (cccria)[2], que trabaja con niños de entre 2 y 10 años en una favela de Río de Janeiro. Partiendo del contexto de la realidad brasileña, explica la metodología utilizada, aumenta los parámetros legales pertinentes y ofrece ejemplos sobre cómo los niños ejercen sus derechos en el centro. También anima a los lectores a reflexionar sobre los desafíos que este proyecto plantea a los educadores y a los niños, así como a la institución que lo incluye.

Después de un enorme debate público, Brasil aprobó una Ley sobre los derechos de los niños y los adolescentes (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) en 1990. Entre otros derechos importantes, establecía (Artículo 54, IV) que los niños pequeños tenían derecho a la educación y que es la obligación del Estado proporcionar educación infantil (de 0 a 3 años y 11 meses de edad) y preescolar (de 4 a 6 años).

Con la aprobación de una ley de educación general (*Lei de Diretrizes e Bases*) en 1996, la educación para la primera infancia se convirtió en el primer paso en el sistema educativo brasileño. Se definió como "el desarrollo integral del niño hasta los 6 años en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, completando la acción de la familia y la comunidad". Sin embargo, cinco años más tarde, los datos del censo (IBGE, 2001)[3] indicaban que sólo el 10,6% de los niños de entre 0 y 3 años y el 57% de los de entre 4 y 6 años tenían acceso a la educación. Hasta hoy en día, en 2009, aumentar el acceso a una educación de calidad para los niños pequeños continúa siendo un desafío.

Al llegar a los 4 años de edad, los niños brasileños tienen derecho a asistir al colegio a tiempo parcial, cuatro horas al día. Durante el resto del día, la familia se responsabiliza del niño. En las comunidades más pobres, donde muchos adultos trabajan a tiempo completo, esto significa permanecer en casa solos o bajo la supervisón de sus hermanos/as, generalmente niños también; o vagar por las calles, con todos los riesgos que eso conlleva, desde la violencia doméstica hasta la exterior.

En algunos barrios urbanos pobres, y especialmente en las favelas, a menudo, los niños son víctimas de constantes batallas entre la policía y los traficantes de drogas. Las cosas no son mucho más seguras en casa: de 1169 episodios de violencia contra los niños verificados por la ONG ABRAPIA[4] en su estudio de 1998/1999 en Río de Janeiro, el 93,5% fueron cometidos por familiares (la mitad de ellos por sus propias madres); el estudio también indicó que el 82% de los niños que

habían sufrido abuso sexual tenía entre 2 y 10 años.

El proyecto que describimos tiene lugar en Morro dos Macacos, en la empobrecida zona septentrional de Río de Janeiro. La zona, lejos del centro y de las conocidas zonas de clases medias y altas como Copacabana e Ipanema, forma parte de un complejo de favelas con una población estimada de once mil personas.[5] La comunidad está sometida a la violencia de toda naturaleza, falta de servicios públicos, ausencia de cualquier administración de la ciudad, tráfico de drogas, invasiones de bandas rivales y brutalidad policial.

Los grupos de la comunidad son la expresión de la resistencia. Intentan fomentar una cultura de paz, principalmente entre los niños y los jóvenes, y proporcionar servicios necesarios. Si bien el centro de la comunidad local – la ONG CEACA-Vila[6]– haya creado y mantenido desde 1978 con extraordinaria dedicación una guardería a tiempo completo, llamada *Patinho Feliz*, la falta de atención a los niños antes y después del colegio continúa siendo un problema sin resolver. Esta situación inspiró al *Centro de Criação de Imagem Popular* (CECIP) para crear un espacio seguro para los niños, donde pudiesen jugar y tener acceso a los bienes culturales que de otra forma estarían fuera de su alcance. La misión de CECIP (educación, comunicación y formación de agentes de cambio) se encontró con un nuevo desafío. En sociedad con el centro de la comunidad local y el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, se concibió el *Centro Cultural da Criança*, un nuevo tipo de propuesta, completamente diferente del programa extraescolar tradicional.

La sugerencia del equipo de educación para la primera infancia de CECIP de construir un centro cultural dirigido a niños de hasta 10 años, involucró a la comunidad en su planificación. Se formó a los jóvenes para que llevasen a cabo un estudio en el que se escuchara y tuviese en cuenta lo que los niños pensaban que debería ser un centro. Sus puntos de vista fueron tomados en consideración en la planificación. El Centro Cultural del Niño (CCCria) abrió en el 2006 como un lugar seguro y dinámico, en el que los niños autónomos son libres para jugar, dibujar, leer, bailar, cantar, aprender a tocar instrumentos, utilizar ordenadores y socializarse.

El desafío del primer año fue la construcción del centro, adaptando espacios abandonados y creando otros nuevos de acuerdo con el diseño arquitectónico. Arquitectos e ingenieros ayudaron como voluntarios y el centro comunitario gestionó la construcción, contratando a trabajadores de la comunidad local. Surgió un espacio colorido y agradable, un nuevo punto de referencia de la comunidad con una torre en el segundo piso de la guardería que parecía la de un castillo. Se puede prestar servicio a doscientos niños, en dos turnos, además de a los niños de entre 2 y 3 años de la guardería que regularmente suben para disfrutar de los recursos.

Durante la construcción, también se trabajó en la planificación de una metodología innovadora, diseñando lo que el centro podía ofrecer: actividades educativas, ciertamente, pero la socialización sería diferente de la de otros lugares a la que los niños estaban acostumbrados. Los niños serían participantes activos y responsables, con libertad para elegir las actividades que más les gustan y para decidir cuánto tiempo emplear en ellas. Eso significaba crear, con ellos, nuevos códigos para compartir la responsabilidad y para respetar los límites de ocupación de espacios, los derechos de otros niños y los adultos que facilitan el desarrollo armónico de las actividades.

Durante la fase de planificación, se establecieron principios y valores. La base del proyecto era que se debía respetar a los niños como sujetos con derechos. Uno de los principios es el derecho a la participación: "creer en la capacidad de cada uno para actuar y decidir, expresando su propia autonomía" (CECIP, 2009, p. 48) El concepto de autonomía se alinea con la definición que Constance Kamii atribuye a Piaget: "(...) la capacidad individual para mantener el autocontrol, tanto en el ámbito moral como intelectual. La autonomía es la capacidad de pensar por uno mismo y decidir lo que es correcto e incorrecto en el ámbito

CCCria trabaja para permitir la autonomía moral e intelectual de los niños, para expandir su pensamiento crítico y su capacidad para ser independientes, justos, verdaderos y éticos, así como para reflejar las consecuencias de sus acciones.
Foto: Claudia Ceccon

moral y lo que es falso y verdadero en el ámbito intelectual, tomando en consideración todos los factores pertinentes, independientemente del premio o del castigo". La ciudadanía es otro principio: la vida en sociedad exige que los individuos conozcan sus derechos y respeten los de los demás. Un tercer principio es la importancia de jugar: con juegos tradicionales, de movimiento y reflexión, y también juegos nuevos, con computadoras.

El equipo de Educación para la Primera Infancia de CECIP trató estos conceptos innovadores durante sesiones mensuales de formación con los educadores de CCCria. La mayoría de ellos ya vivían en la comunidad y tenían una experiencia variada y creativa con niños.

¿Cómo son los principios experimentados en CCCria?

La mejor forma de demostrar los principios del Centro es mediante ejemplos. En el primer año, algunos niños cuestionaron la coordinación. Si el Centro estaba abierto a los niños de entre 2 y 10 años, expresaron pasionalmente, no sería justo enviarlos fuera en su 10 cumpleaños, ya que "uno todavía tiene 10 años hasta el último día, antes de cumplir los 11". Y ganaron. El Centro comenzó a recibir a niños de entre 2 y 10 años, 11 meses y 29 días. Sin embargo, cuando el niño cumple los 11, no hay forma de saltarse la regla: desgraciadamente, tiene que abandonar el Centro y se le anima para que continúe con otros proyectos para adolescentes.

El derecho a la autonomía: la voz y los turnos

Los niños del Centro son libres para entrar en las distintas salas siempre que lo deseen, en función de la capacidad y disponibilidad de cada espacio. A través de una ventana en la puerta, pueden ver lo que pasa dentro. En la puerta hay plaquitas de colores que coinciden con el número de sitios disponibles. Siempre que el niño entra en la sala, toma una plaquita y la pone en una cesta. La plaquita se repone en la puerta al abandonar la sala. Si no hay plaquitas, el niño sabe que no hay sitio en la sala en ese momento, por lo que espera o busca otra sala. Esta estrategia ayuda a ejercitar la autonomía de forma organizada:

> *Juliana me muestra un dibujo, se dirige hacia la puerta y, antes de salir, duda sobre reponer o no su plaquita. Decide no hacerlo y explica al educador: "Voy fuera a dar un dibujo a la tía Ana y volveré en un momento".*

Entonces, la niña demuestra que comprende e interpreta la regla: si vuelve en un momento, en su mente todavía ocupa su lugar. Por lo tanto, cambiar la plaquita no es un procedimiento automático, sino que simboliza la ocupación de un espacio dado en un momento dado.

En algunas salas, es necesario un programa más estructurado debido a la naturaleza de las actividades, como lecciones de inglés o de informática. Los niños saben que hay un límite en el número de espacios y que tiene que haber un tiempo determinado. Desde el principio, programan sus otros intereses de acuerdo con el programa de estas lecciones.

> *Investigador: ¿Qué haces cuando llegas al Centro?*
>
> *MIRA (7 años): Primero, recojo mi credencial. Espero a tía Gina y después voy a la sala de tambores, a la sala de inglés, la sala de juegos, a la biblioteca... y a la sala de baile, y después a la última, a la de arte.*
>
> *Investigador: ¿Y cómo eliges? ¿Cómo decides qué hacer o adónde ir?*
>
> *MIRA: Bueno, quiero hacer algo cada día. Hoy llegué al centro y quería ir a la sala de juegos. Cuando quiero leer, leo. Cuando quiero dibujar, dibujo.*

La niña decide sin intervención del adulto. El educador, dentro de la sala, siempre sugiere una actividad, pero la niña es la que elige participar o no. En la sala de arte, por ejemplo, es posible que algunos niños trabajen con el educador en un proyecto construyendo una cámara hecha con cartones de leche, mientras otros hacen otras cosas, como dibujar o pintar. El educador intercede cuando se le pregunta o en

caso de conflictos. Sin embargo, los niños pueden salir siempre que lo deseen, por ejemplo, para beber agua o ir al baño, sin tener que pedir permiso.

Julia y Maria, dos niñas de 8 años, juegan juntas en una mesa en la sala de juegos. Les pregunto si el lugar es una oficina y dicen que no, es un salón de belleza. Debajo de la mesa, hay una caja llena de esmalte de uñas. Un grupo de chicos llega y se sienta en las otras mesas. Enseguida se produce una disputa por las sillas y los niños se empujan y la calma pasa a agitación. Una niña recoge algunos objetos y la caja. Julia y su amiga protestan con el educador, que está ocupado al otro lado de la sala. Aunque muy molesta, Julia se mantiene calmada por un tiempo. De repente, se levanta para ir a la sala de arte. "Hay demasiado ruido aquí".

Esta clase de autonomía es un gran diferencial para CCCria. El Centro trabaja para permitir la autonomía moral e intelectual de los niños, para expandir su pensamiento crítico y su capacidad para ser independientes, justos, verdaderos y éticos, así como para reflejar las consecuencias de sus acciones. La forma en que los adultos organizan las salas y las actividades e interactúan con los niños también proporciona autonomía. La socialización entre niños de diferentes edades fomenta la autorreflexión, ya que interactúan y se ayudan entre sí todo el tiempo.

Ariana, de 5 años, está coloreando una hoja de papel. Utiliza todo el espacio para dibujar líneas de colores, gruesas y verticales. El educador pone un bote de plastilina sobre la mesa y ella lo toma todo inmediatamente. Otro niño de la mesa la mira y dice: "Ariana, te lo has llevado todo". La niña para a reflexionar, suspira y distribuye un poco entre sus amigos.

Por supuesto, al solo tener 5 años, todavía está aprendiendo a compartir. Sin embargo, entiende que no puede tenerlo todo, no sería justo, y lo acepta al escucharlo de su compañero, cambiando su actitud de acuerdo con ello.

El derecho a jugar

Jugar es un valor básico en el centro, donde la imaginación y el disfrute se estimulan constantemente. En la sala de juegos (*brinquedoteca*), además de muchos juegos y muñecos, hay trajes que los niños usan para convertirse en muchos personajes diferentes e imaginar toda clase de mundos diferentes y posibilidades. En la biblioteca, leen, escuchan y cuentas cuentos y los transforman en obras de teatro.

Ariana elige un libro, Los tres cerditos, y se sienta con sus amigos. Agarra unas muñecas y las pone en una vitrina de muñecas. Un niño dice que a uno de los personajes le gusta jugar y golpea a los niños. Todos ríen. Ariana decide hacer de lobo. El educador toma el libro y lee el cuento a los niños, quienes repiten lo que escuchan y lo representan con los muñecos. Cuando el lobo hace saltar las casas, Ariana se ríe y se divierte.

A veces, los tres cerditos son cuatro, o no son cerditos: lo más importante es jugar con palabras. Algunos niños han formado un grupo de rap llamado El Grupo Picante y utilizan la biblioteca para ensayar sus raps, que más tarde presentan a la comunidad. Las palabras hablan sobre el medio ambiente y los derechos del niño.

También hay disponible un patio para que los niños jueguen al aire libre. Antes de la hora del bocadillo, todos deben estar en una sala o en otra. Después, pueden elegir una de las salas o jugar en el patio, donde toda la

diversión ocurre en un área de 60 m². Se producen muchas risas, correteos y gritos, pero también se dan algunas peleas, algunos conflictos y escándalo general. La mayor lección deriva de escuchar lo que los niños piden. Hablar y negociar lleva a una relación más sana y simpática.

El derecho a funcionar con reglas que tienen sentido

Las reglas del Centro, no muy diferentes de las reglas exteriores, se dividen en lo que *se puede* y lo que *no se puede* hacer. Los niños dicen que *pueden*: "jugar, hablar, ser amigos, correr, dibujar, leer, aprender a hablar inglés, utilizar el ordenador". *No pueden*: "reñir, insultar, pegar, morder, ser desagradables".

Lo que hace que estas reglas sean diferentes es el hecho de que fueron creadas con los niños, utilizando sus propias palabras. Además, están en constante construcción y reevaluación para que sigan teniendo sentido para ellos. Las reglas se muestran en fotos y pósteres preparados por los propios niños y tienen que ser lo suficientemente claras y justas para que todos las puedan seguir sin recompensas, castigos o amenazas. Con cien niños interactuando libremente, los conflictos ocurren y las reglas se rompen: esto significa que hay una reconstrucción permanente, una tarea que representa un gran desafío para los educadores.

En una cultura donde el más fuerte está a cargo, bien en el colegio, en casa o en la comunidad, los niños tienen que aprender una nueva lógica y elegir, no por miedo, sino porque sus acciones son correctas y consensuadas. Los adultos también tienen que aprender la nueva lógica y actuar de acuerdo con ella, ponderando sus acciones y teniendo en mente los principios del centro. Los adultos ponen sus reflexiones en palabras en reuniones mensuales, cuando intercambian dudas y prácticas y llegan a soluciones colectivas.

Desafíos institucionales

Sostenibilidad con calidad

La sostenibilidad es un desafío permanente. El centro existe gracias a varias asociaciones. La búsqueda de recursos y financiación para mantener a un personal de 14 trabajadores, mantener el edificio y para proporcionar a los niños materiales y alimentos es una tarea complicada.

Otro tipo de sostenibilidad es la metodológica. La metodología que CECIP puso en práctica difiere de la de otros programas extraescolares. Sin embargo, debido a la gran rotación del personal, tres veces en menos de dos años, es más difícil mantener los principios y los ideales que hacen que el Centro Cultural sea tan único. La publicación de los principios fue un paso importante, pero mantenerlos vivos y trabajar exige un esfuerzo continuo.

Aprender e interactuar con otros proyectos

Existe un interés en observar si la metodología de CCCria influye en los métodos de las instituciones, como CEACA-Vila y CECIP, que tienen otros proyectos. Los miembros de CCCria creen que la metodología está actualmente restringida a su espacio y que aún no ha llegado a otros proyectos.

También se observó que era difícil para algunos niños realizar la transición de CCCria a otros programas después de su 11 cumpleaños. Al echar de menos la libertad y la autodeterminación de las reglas que tenían en el centro, algunos niños encuentran difícil pasar a otros entornos más tradicionales. Para ajustar lo que sienten tienen que abandonar algo de su autonomía adquirida.

Desafíos para los educadores

El fomento de la autonomía habiendo experimentado sólo la heteronimia

¿Cómo es posible proporcionar una experiencia de *autonomía*, regirse por las propias reglas, tomar siempre en consideración el bienestar de los otros, pensar por uno mismo y cuestionar la autoridad, si uno sólo ha conocido la *heteronimia*? Los educadores tienen una experiencia personal limitada con la autonomía. La mayoría de ellos fueron educados en la heteronimia, donde alguien te dice lo que está bien y lo que está mal, lo que puedes y no puedes hacer y tú obedeces, tal y como te han dicho. De acuerdo con Kamii, el objetivo de la autonomía es un desafío de por vida. El educador debe realizar un esfuerzo para cambiar y esto sólo ocurre si primero comprende bien la metodología, la acepta y después recibe apoyo a medida que la traduce en acciones diarias. En CCCria, el educador es un facilitador cuya función es mejorar el aprendizaje global, escuchar con afecto y ayudar a la participación de los niños, las habilidades de análisis y la toma de decisiones. A pesar de que hay momentos de frustración después de esos progresos, casi todos los educadores dicen que han crecido profesional y personalmente en el proyecto.

Los desafíos de los niños

La transición entre las reglas en los diferentes lugares

En casa y en el colegio los niños deben seguir reglas impuestas que no comprenden y que no han creado. En el Centro, la mayoría de las reglas "exteriores" también se aplican, pero son el resultado de un esfuerzo conjunto y se espera que se sigan por su imparcialidad. La libertad de movimiento de los niños dentro del Centro y la confianza de los adultos en su capacidad para tomar las decisiones correctas refuerza el sentido de autonomía y competencia. La relación afectiva con educadores comprensivos aumenta los sentimientos de pertenencia de los niños.

Una madre de CCCria nos contó una historia interesante: sus tres hijos decidieron cambiar las reglas en casa. Para decidir quien recibiría primero las cosas, la comida, un baño o cualquier otra cosa, se pondrían en fila por *orden de llegada* y no *por edad*, como se les había acostumbrado a hacer. Ciertamente, la madre pensó que era extraño, pero los niños sólo estaban transfiriendo una forma de hacer las cosas que habían aprendido en CCCria a su propia casa, ya que pensaban que era una forma justa de proceder. Lleva mucho esfuerzo de comunicación entre el Centro y la familia comprender el significado más profundo de este simple cambio de rutina.

En el colegio, el niño se podría sentir frustrado si, a diferencia de en el Centro, tiene que pedir permiso para ir al baño o para beber agua en la fuente y un adulto no afectivo y desconfiado le dice "No". Es un desafío que los terceros participen y acepten que un niño con autonomía aprende y se socializa mejor.

Participación ordenada y expresión de deseos

El Centro se concentra en la participación de los niños en todas las decisiones que les afectan. Ya que esta noción no se repite en todas partes, es un desafío conseguir que otras instituciones, como el colegio, comprendan las enormes posibilidades que ofrece la participación. Ayudar los niños a organizarse exige tiempo y paciencia, pero se ha logrado

satisfactoriamente en el Centro. Inmediatamente después de la inauguración, los niños hablaron sobre todos los asuntos y las reglas, primero en asambleas generales y después en asambleas en clase. Cuando esto comenzó a ser menos interesante, optaron por hablar sobre una idea determinada en pequeños grupos y más tarde pasarla a otros en una petición firmada, pidiendo que se pusiera en práctica. Independientemente de la forma en que eligieran hacer escuchar sus voces y preocupaciones, la lección importante es que los adultos escuchen, cuestionen y les muestren los cambios que están ayudando a realizar.

Por ejemplo, en julio del 2009, durante las vacaciones escolares, dos niños irrumpieron en la oficina principal de CCCria pidiendo a los coordinadores que organizasen un campamento de verano en el Centro. Los coordinadores expresaron sus dudas: ¿deseaban todos realmente este campamento o sólo era un deseo de estos dos niños? Ambos niños fueron de sala en sala explicando su petición y pidieron apoyo. El concepto se mejoró, se creó una lista de tareas y los coordinadores recibieron un plan completo para el campamento. Por supuesto, el campamento se llevó a cabo y fue un éxito.

Todos los días, los niños muestran sus competencias, creatividad, afecto y responsabilidad. Si al principio su participación fue una hipótesis, una creencia, una apuesta educativa de un grupo de educadores, ahora es un hecho logrado y una inspiración para aquellos que desean aprender más de ella.

Referencias bibliográficas

CECIP (2009): CCCría-Centro Cultural da Criança O Castelo das Crianças Cidadãs (El castillo de los niños que son ciudadanos) Sao Paulo, Brasil: Imprensa Oficial de Sao Paulo – IMESP.

IBGE (2001): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Estudio nacional de muestra 2001), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Instituto brasileño de geografía y estadística), Sao Paulo, Brasil.

Kamii, C., F. Clark y A. Dominick (1994): "The Six National Goals: A Road to Disappointment", Phi Delta Kappan 75, mayo, pp. 627-672.

Notas

1 Nota de la autora: Gracias al personal de CECIP por sus sugerencias, y a Mariana y Thomaz Chianca, por leer y enriquecer su contenido.

2 Fundada en 1986, CECIP es una organización civil autónoma sin ánimo de lucro que busca democratizar el acceso, por todas las capas de la sociedad brasileña, a la información de calidad sobre sus derechos básicos, fomentando así la ciudadanía consciente, activa y participativa. Se pude consultar en www.cecip.org.br.

3 http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-99.pdf

4 ABRAPIA: Agencia Brasileira para a Proteção à Infância e Adolescência (Agencia brasileña para la protección infantil y juvenil).

5 http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/noticia/index.php?id=4196&saibamais=8038.

6 http://www.ceaca.org.br/index.html.

El fomento de los derechos de los niños pequeños en India

Minaxi Shukla, directora adjunta, e Indu Capoor, directora, CHETNA, India

CHETNA ha trabajado durante dos décadas y media para aumentar la concienciación de los derechos de los niños en India entre los responsables de la toma de decisiones del Gobierno, las ONG y las organizaciones comunitarias. En este artículo presentamos, en primer lugar, la situación actual en relación con los derechos de los niños en India e identifica las trabas para seguir progresando; en segundo lugar, trata el enfoque de CHETNA para el fomento de una perspectiva de derechos y, a continuación se resume algunas actividades específicas.

Tradicionalmente, en India se cree que el bienestar de los niños depende de los valores de *"daya, dana, dakshina, bhiksha, ahimsa, samya-bhava, swadharma and tyaga"* (en esencia, autodisciplina, autosacrificio y consideración por los otros).[1] Si bien la constitución de India otorga derechos iguales a todos los ciudadanos, incluyendo a los niños en la definición de "ciudadanos", los niños suelen haber sido considerados como receptores pasivos de las medidas de bienestar, en lugar de cómo sujetos activos con derechos que hay que respetar.

Durante las dos últimas décadas se ha logrado un progreso en el avance de la idea de los derechos de los niños, pero a un ritmo insatisfactorio. Algunos indicadores han mejorado, como la mortalidad infantil, la supervivencia infantil, el alfabetismo, la salud y el abandono escolar, si bien en ciertas áreas sólo de forma marginal. Entre las nuevas iniciativas se incluyen las comidas calientes en los colegios, los esfuerzos para universalizar los Servicios Infantiles de Desarrollo Integrado y el lanzamiento de la Misión Nacional para la Salud Rural, así como nuevos e importantes compromisos políticos.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer. Todos los años en India hay más de 1.200.000 recién nacidos que mueren en su primer mes de vida. La desigualdad en las cifras es evidente. La mortalidad infantil es un 20% peor en las personas de castas que en la media nacional (IPPS y Macro Internacional 2007). La mortalidad también es más alta entre las niñas, ya que la preferencia cultural por los niños se manifiesta en aspectos como que las niñas reciben menos comida, atención médica insuficiente o tardía, falta de atención y estimulación, lo que provoca privación emocional e inversión insuficiente de recursos.

La malnutrición continúa siendo un problema importante entre los bebés y los niños de preescolar, como se ve por las atrofiantes, arrolladoras y micronutrientes deficiencias, como la anemia. Los niños mal alimentados también son más susceptibles durante su vida adulta de padecer enfermedades típicas que afectan cada vez más a India, como la obesidad y la diabetes. La malnutrición está afectando grave y negativamente al desarrollo y al gasto médico del país.

Entonces ¿qué factores se interponen para un progreso más rápido hacia la realización de los derechos del niño?

- **Concienciación pública:** un estudio realizado por CHETNA en Ahmedabad reveló que el 40% de los profesores, el 70% de los padres y el 90% de los niños entrevistados no sabía lo que son los derechos de los niños. Ni siquiera hay una definición común de "niño" en India. En las leyes laborales infantiles nacionales, un niño es una persona menor de 14 años, mientras que en otras leyes es menor de 16 o menor de 18 años.
- **Las actitudes de los políticos:** la mayoría de los responsables de la toma de decisiones todavía consideran a los niños como individuos que necesitan ser controlados, en lugar de ser capaces de participar en decisiones sobre sus intereses. El hecho de que los niños no votan va en su contra a la hora de recibir más interés o financiación. Incluso cuando se dan las políticas apropiadas, existe un gran vacío para su puesta en práctica, ya que

la mayoría de sus responsables no saben muy bien cómo traducir los programas basados en el bienestar en enfoques basados en derechos.

- **Responsabilidades fragmentadas:** varios ministerios y departamentos son responsables de la elaboración de leyes, asignación de recursos, puesta en práctica y monitorización de las políticas que afectan a los niños, y no hay mucha coordinación entre ellas. Muchas administraciones estatales no se molestan en gastar la financiación gubernamental asignada específicamente para el desarrollo infantil. A menudo, las ONG han tomado las riendas y ha emergido una tendencia inquietante del Gobierno que transferirá sus responsabilidades sobre los derechos de los niños a las ONG.

CHETNA trabaja para prestar apoyo para el fomento de los derechos de los niños movilizando a los políticos, el poder judicial, los medios, la burocracia y el público en general. Existen muchas iniciativas en el país, de acuerdo con el enfoque basado en los derechos, que se tienen que mostrar como ejemplos y ser discutidas por los profesionales y los políticos en el ámbito nacional. Por la experiencia reciente de India, está claro que la expansión económica por sí sola no es suficiente para conseguir progresos en los derechos del niño y es necesaria una acción pública más importante.

El enfoque de CHETNA en cuanto a los derechos de los niños

CHETNA define los derechos de los niños como las necesidades más básicas que con toda justicia todos debería tener, o las necesidades básicas que son necesarias para el crecimiento físico, mental y emocional de los niños. En nuestras sesiones de formación animamos a los participantes a pensar en las diferencias entre las necesidades y los deseos, por ejemplo se podría argumentar que un niño necesita un ordenador para tener acceso a la información, pero dado que esta no es una necesidad básica como la comida nutritiva, la atención infantil o la educación escolar, no se considera un derecho.

Por la experiencia reciente de India, está claro que la expansión económica por sí sola no es suficiente para conseguir progresos en los derechos del niño y es necesaria una acción pública más importante.

Nuestras sesiones de formación también apuntan a que los derechos, a diferencia de las necesidades, implican responsabilidades. Utilizamos la idea de las responsabilidades de enseñanza, así como los derechos, para ayudar a los participantes a darse cuenta de que los derechos de los niños pueden ser una propuesta ganadora. Por ejemplo, los profesores que utilizan metodologías "niño a niño" y la participación infantil, que implica compartir responsabilidades. No se trata de perder o ganar autoridad.

Pensamos que gran parte de la resistencia hacia los derechos de los niños proviene del malentendido que implica dar rienda suelta a los niños para que pidan lo que quieran. A menudo, a los participantes les preocupa que los niños puedan pedir comida cara, por ejemplo, porque "tengo derecho a elegir lo que quiero comer". Abordamos este asunto explicando que los derechos de los niños tienen que ver con el compromiso honesto y verdadero con el niño y con compartir las limitaciones de una situación, ya sea económica o cultural y no sobre darles lo que quieran cuando lo quieran.

Con frecuencia, también nos encontramos la percepción de que no todos los niños son capaces de ejercer sus derechos. Algunos profesores, especialmente de las zonas rurales y tribales, asumen que los derechos de los niños pueden estar bien para los niños de las zonas urbanas más sofisticadas, pero que sus niños no son

"Utilizamos la idea de educar sobre las responsabilidades, así como los derechos, para ayudar a los participantes a darse cuenta de que los derechos de los niños pueden ser una propuesta ganadora."
Foto: Cortesía de CHETNA

lo suficientemente listos como para asumir la responsabilidad. Intentamos cambiar sus percepciones apuntando a la base de conocimientos de sus niños, normalmente más amplia, sobre cosas como los recursos naturales, la flora y la fauna y las prácticas sanitarias tradicionales. Esto se puede convertir en una base de autoestima sobre la que desarrollar la confianza en sí mismos de los niños para pasar a tomar decisiones.

A través de los varios talleres y sesiones de formación que realizamos, estamos intentando llegar a los corazones de los participantes, fomentar la empatía a través de los juegos de rol y plantar la semilla de una forma distinta de pensamiento. Es muy importante sensibilizar a la población de todos los sectores de la sociedad, porque hay muchas influencias interconectadas sobre la situación de los niños.

También debemos reconocer que no es realista esperar un cambio inmediato. Cuando hablamos sobre la selección del sexo antes del nacimiento y la eliminación de las niñas, por ejemplo, algunas madres comentan sus propias experiencias en la sociedad como mujeres menos deseosas de traer niñas al mundo. Actitudes de este tipo pueden cambiar sólo como parte de un ciclo gradual de muchos participantes diferentes que piensan en el cambio y lo hacen realidad.

La implicación con el Gobierno es cuestión de ofrecer apoyo más que de buscar enfrentamiento. Cuando llevamos a cabo proyectos piloto en el campo, sabemos que se deben documentar de forma que puedan demostrar al Gobierno el impacto que pueden tener y su coste. También proponemos ofrecer la formación necesaria para las personas que llevarían el programa a la práctica. Cuando se les plantea soluciones elaboradas, el Gobierno es más susceptible de escuchar.

Dicho esto, también desempeñamos el papel de monitorizar, junto con otras organizaciones voluntarias. Hemos desempeñado un papel fundamental en Gujarat y en el ámbito nacional en el desarrollo de un informe de una ONG en la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño, para proporcionar una visión alternativa a los informes que el Gobierno producirá. En última instancia, como contribuyentes financiamos al Gobierno. Ellos prestan sus servicios a las personas y nuestra función es animarles y ayudarles a servir a las personas mejor.

Campaña sobre el derecho a la supervivencia de las niñas

El censo del 2001 reveló que hay 33 millones de mujeres y niñas ausentes en India, debido al infanticidio femenino y a la selección del sexo antes del nacimiento.

En el período 2005-2006 CHETNA facilitó una campaña para crear la concienciación entre varias secciones de la sociedad sobre la igualdad del género y el derecho de las niñas a la supervivencia. La campaña llegó a unas 200.000 personas a través del contacto casa a casa, reuniones de vecindario, representaciones en la calle, *bhavai* (una forma tradicional de representación con música), *rallys*, exhibiciones, elocuciones y competiciones de redacción en colegios, diálogos abiertos, campañas de medios, inspecciones sociales y reuniones públicas, y otros.

Llevamos a cabo estudios de investigación sobre la selección del sexo antes del nacimiento en áreas urbanas y rurales y alrededor de la ciudad de Ahmedabad y en el distrito de Mehsana del estado de Gujarat. Las pruebas recopiladas, de padres, profesores, el gremio médico y los niños, se utilizaron para defender a las niñas en el Plan Nacional de Acción para Niños y el Plan Estatal de Acción para los niños en los estados de Gujarat y Rajasthan, y el XI plan de cinco años del Gobierno de India. CHETNA también organizó consultas con el sector corporativo, los miembros de la asamblea legislativa y los miembros del parlamento del estado de Gujarat.

El Gobierno de Gujarat inició posteriormente una campaña estatal, "Beti Bachao": Salvar a las hijas. Actualmente CHETNA está implicada en el desarrollo adicional de enfoques de comunicación estratégica como el desarrollo de un sitio Web en idioma Gujarati y ofrecer soporte técnico a las ONG y los gobiernos en la creación de la concienciación de las masas para la mejora del entorno de las niñas.

La participación delos niños en el enfoque Niño a Niño

CHETNA cree firmemente que los niños tienen un inmenso potencial para contribuir a su salud y desarrollo y el de sus familias y comunidades, si se les proporcionan los conocimientos y las habilidades necesarias y las directrices y el apoyo oportunos. El enfoque Niño a Niño (CTC, por sus siglas en inglés) es un enfoque basado en los derechos para la participación de los niños en la salud y el desarrollo que les permite aprender y vincular su aprendizaje con la toma de medidas para fomentar la salud, el bienestar y el desarrollo.

CHETNA ha sido el pionero en la iniciación de CTC en India y se ha implicado en la promoción y el establecimiento del enfoque CTC desde 1984. Una investigación de acción realizada en Ahmedabad durante 2005-2007 con unos 1.300 niños discapacitados aportó una mejora significativa en los conocimientos sanitarios y la autoestima de los niños y los profesores, con una mayor interacción de padres-profesores.

Bal Mitra (Amigo de los niños)

Al ser una ampliación del proyecto de CTC, este proyecto se basa en la Iniciativa de reporteros infantiles, un concepto desarrollado por Unicef para animar a los niños a observar y comunicar los asuntos que les afectan y a sugerir acciones. Su objetivo es fomentar una cultura de participación infantil en comunidades, colegios y gobiernos. CHETNA puso en práctica este proyecto en el distrito de Valsad del Estado de Gujarat. Se mejoró la capacidad de los niños para identificar problemas, implicarse con los adultos y presentar sus averiguaciones en foros adecuados, como organismos de gobierno del pueblo. Esta iniciativa recibió el Premio al Reto de Valor de Árbol Banyan en el Foro Asiático de 2008 para Responsabilidad Social Corporativa.

La participación infantil

Como grupo internacional de recursos, CHETNA mejora las capacidades y apoya las organizaciones basadas en la comunidad, desarrolla y disemina los materiales de recursos de aprendizaje y fomenta la participación de los niños en la salud y el desarrollo en India y la región del Sudeste Asiático. Se han organizado cursos internacionales y consultas nacionales para centrarse en la necesidad de reconocer las inquietudes y los derechos de participación de los niños como una inversión crucial para el desarrollo social.

Documentación y diseminación

CHETNA documenta los enfoques y las experiencias observados a través de estos proyectos en forma de materiales de recursos de aprendizaje y los disemina ampliamente. Entre algunos de los materiales recientes se incluyen:[2]

- *"Child Friendly Police"* (Policía respetuosa con los niños), un material de sensibilización para los oficiales de policía del Estado de Gujarat;
- Un conjunto de ocho manuales sobre los derechos del niño que incluyen información e indican la función de los participantes clave para la actualización de los derechos del niño;
- *"My rights, my responsibilities, learning to teach child rights"* (Mis derechos, mis responsabilidades, aprender a enseñar derechos infantiles);
- Una exhibición de pósters sobre los derechos de las niñas;
- *"World without tears"* (Un mundo sin lágrimas), una lectura para que los niños aprendan sobre sus derechos en forma de cuento interesante.

Referencias bibliográficas

Instituto Internacional para Ciencias de la Población (IIPS) y Macro Internacional (2007). Estudio Nacional sobre Salud Familiar (NFHS-3), 2005-2006: India: Volumen I. Bombay: IIPS.

Notas

1 A. Bajpai: Who is a child? (¿Quién es un niño?). Centro de Estudios Sociolegales y Derechos Humanos, Instituto Tata de Ciencias Sociales, Bombai.

2 Los tres primeros recursos de esta lista están disponibles para descargar en la web de la Fundación Bernard van Leer www.bernardvanleer.org.

Una herramienta para monitorizar la Convención sobre los Derechos del Niño

Ziba Vaghri, Adem Arkadas, Emily Hertzman y Clyde Hertzman,
Asociación de Aprendizaje Temprano Humano, Canadá

La primera infancia es un momento de especial importancia para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Es un momento de una enorme influencia sobre aquello en lo que se convertirá el niño. Estos años están marcados por un desarrollo extremadamente rápido del cerebro y de otros sistemas biológicos clave.

Muchos problemas de salud de los adultos, entre los que se incluyen la obesidad, la depresión, las enfermedades cardiacas y la diabetes no dependiente de la insulina, tienen sus raíces en los primeros años. Posteriormente, el aprendizaje de la lectura y la escritura y las nociones básicas de cálculo también se ven afectadas por el desarrollo del niño en estos años. Para mejorar la salud de su población y reducir las desigualdades en este aspecto, es de vital importancia que las sociedades inviertan en el desarrollo de sus niños (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007). Esta inversión debería incluir un sistema de protección universal, así como el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos de los niños pequeños.

Los derechos humanos son una prerrogativa intrínseca de todos los seres humanos independientemente del entorno que les rodea (Chapman, 1993). Los derechos humanos están protegidos por un sistema internacional que incluye una serie de tratados, cada uno con su respectivo organismo de monitorización, acordado entre los países signatarios. Sin embargo, ¿qué significa para los niños pequeños tener derechos humanos? Significa que todos los niños deberían disfrutar de una infancia segura y enriquecedora en la que se desarrollen y crezcan a pleno potencial, libres de violencia. Básicamente, los niños tienen el derecho a disfrutar de su infancia a fondo; el derecho a tener una buena salud y a aprender y jugar. Los niños pequeños tienen los mismos derechos y las mismas libertades que todos los niños, pero son especialmente vulnerables debido a su edad y a sus necesidades de desarrollo especiales. Debido a estas necesidades especiales, su supervivencia y desarrollo requieren una atención social en cuanto a sus primeros entornos. Por lo tanto, la realización de los derechos de los niños pequeños no se puede separar de la naturaleza de los entornos donde crecen, viven y aprenden. Como resultado, se requiere un sistema de salvaguarda universal para garantizar la realización de los derechos de los niños pequeños en todos los países del mundo.

La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (a la que se hace referencia aquí como CDN o la Convención) es este sistema de salvaguarda universal que se adoptó en 1989. Éste es el documento internacional legalmente vinculante sobre derechos humanos más ampliamente aceptado en el mundo, con 193 países signatarios. Proporciona un marco global que puede proteger y satisfacer los derechos de los niños pequeños.

La Convención tiene un organismo de monitorización (el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (en adelante el Comité)), el cual supervisa un sistema de informes estatales regulares y ofrece directrices en forma de Observaciones generales sobre la puesta en práctica de la Convención. Se trata de interpretaciones fidedignas de las disposiciones en la CDN.[1] Resulta interesante que la Convención define la primera infancia como el período por debajo de la edad de los 8 años.[2]

La monitorización de la realización de los derechos de la primera infancia

¿Qué es la monitorización y por qué es tan importante y guarda tanta relación con la realización de la Convención? En este contexto, monitorización "es un término amplio que describe la recopilación, la verificación y la utilización inmediatas y activas de la información para tratar problemas de derechos humanos. El término incluye actividades de evaluación en la sede de las Naciones Unidas, así como la recopilación de hechos de primera mano en el ámbito nacional.[3]

A la luz de esta definición, es importante apuntar que los Estados Partes de la Convención se encuentran bajo una obligación legal internacional de enviar informes periódicos al Comité sobre su progreso hacia la puesta en práctica de la Convención (artículo 44 de la CDN). Además, el

Comité tiene la prerrogativa de guiar a los gobiernos para que pongan en práctica y comuniquen la realización de los derechos de los niños de forma adecuada. Así, el Comité ha adoptado 12 Observaciones generales para estos propósitos.[4]

Uno de estos es la Observación general 7: la realización de los derechos del niño en la primera infancia (CG7, por sus siglas en inglés) Se redactó y adoptó en respuesta a la observación de que, a menudo, en los Estados Partes se omitía a los niños menores de 8 años en los informes sobre su progreso, olvidando a menudo sus obligaciones para con los niños pequeños, considerándolos más como objetos de atención y necesidad, que como portadores de derechos y participantes sociales activos. Si bien el CG7 representa una guía fidedigna para los Estados Partes en el cumplimento de sus obligaciones con los niños pequeños, sin un marco operativo correspondiente de indicadores, ha tenido un valor práctico muy limitado y como resultado ha quedado infrautilizado (Red de información sobre los derechos del niño, 2009)

En este punto, es necesario formular cómo se pueden transferir los derechos de los textos a los derechos en la práctica. ¿Es la ratificación del tratado por sí solo un buen indicador de la realización de un derecho? La evidencia existente no indica asociaciones consistentes entre la ratificación de los tratados sobre derechos humanos y la salud o los resultados sociales (Palmer et al., 2009) ¿Cuál parece ser el problema? ¿Por qué estos tratados, preparados con buenas intenciones y basados en cimientos sólidos de conocimientos, no pueden conducir a mejorar el estado de los derechos? ¿Cuáles son los obstáculos? ¿Es el problema un producto del vacío existente entre la teoría y la práctica o el problema se debe a la falta de una herramienta lo suficientemente sensible para detectar y medir el cambio pertinente? Unos requisitos estrictos para la ratificación de tratados, unos mecanismos de responsabilidad mejorados para monitorizar el cumplimiento de los estados con las obligaciones del tratado y asistencia financiera para apoyar la realización del derecho podrían ser parte de la solución. Además, esperamos que el desarrollo de una herramienta de ayuda para la monitorización de la realización de los derechos de los niños pequeños, así como la identificación y la comprensión de las áreas en las que se logre un progreso, podrían ser muy útiles en un entorno de buena fe. Hemos llevado a cabo varias iniciativas cuyo fin es comprobar estas propuestas.

Como una de las ONG internacionales líderes que ha ayudado a desarrollar el CG7 y que ha trabajado hacia la puesta en práctica de la CDN para los niños pequeños, la Fundación Bernard van Leer, en estrecha cooperación con el Comité, dirigió un estudio para responder a algunas de estas preguntas. Su objetivo era evaluar cómo el CG7 podría ser

recibido por los Estados Partes y cómo se han interpretado las Observaciones generales desde el 2005. Uno de los componentes principales del estudio fue la toma en consideración de indicadores de la primera infancia basados en el CG7 en Jamaica, el emplazamiento piloto para el estudio.

Durante el curso del estudio, el Comité pidió a un grupo de investigadores, la OMS, UNICEF y defensores de los derechos de los niños de varias ONG que elaborasen un marco de indicadores basados en este estudio piloto. Como resultado, se formó el Grupo de Indicadores sobre los Derechos de la Primera Infancia[5] (en adelante, el Grupo o el Grupo de indicadores del CG7). El objetivo del Grupo era tratar los asuntos creando una herramienta de monitorización que comprendía conjuntos de indicadores que los Estados Partes podrían utilizar para evaluar el entorno de los derechos y la puesta en práctica de éstos en la primera infancia en sus países como parte de su cobertura. Este marco, completado en mayo del 2008, trata derechos específicos confirmados en la CDN y elaborados en el CG7. También trata los siguientes temas subyacentes y cruciales:

- la necesidad de reconocer a los niños pequeños como portadores de derechos y participantes sociales activos,
- la necesidad de obligaciones para que los Estados Partes proporcionen el apoyo apropiado y adecuado a los cuidadores de los niños pequeños,
- la necesidad de la provisión de un servicio integrada en apoyo de los enfoques holísticos para el desarrollo del niño,
- la necesidad de apoyar y conferir poder a la evolución las facultades de los niños pequeños,
- conferir poder y educación positiva, preescolar y experiencias de juego,
- eximirse de la exclusión social en virtud de la edad, el género, la raza, la discapacidad, etc., y
- eximir de violencia y comprensión de la vulnerabilidad concreta de los niños pequeños.

Marco de referencia de los indicadores

El marco incluye 15 conjuntos de indicadores que se basan en los indicadores existentes de salud y de UNICEF; sin embargo, también propone nuevas configuraciones de datos administrativos que se podrían usar para calibrar la puesta en práctica y el disfrute de derechos en la primera infancia. Estos indicadores se ordenan dentro de un modelo híbrido que combina elementos de la estructura de las directrices de comunicación de la CDN, el formato de estudios de grupos de información múltiples de UNICEF y la estructura del marco del derecho a la salud de la OMS.

Los indicadores propuestos se organizan de acuerdo con los grupos de directrices de comunicación del Comité (Comité de los Derechos del Niño, 1994). Bajo cada encabezado de grupo se apuntan unas razones para los conjuntos de indicadores que ofrecen referencias adecuadas sobre los artículos pertinentes en la CDN y los párrafos del CG7. Para cada razón también se indica una cuestión clave general, que ofrece la base para el indicador. Después de las razones, hay una tabla en la que se desglosa cada cuestión de la base en conjuntos de cuestiones que se dividen en secciones tituladas: Estructura, Proceso y Resultados. *Estructura*, como indicación de compromiso para la acción, hace referencia a la existencia de instituciones y políticas alineadas con la CDN y la realización de los derechos concretos en cuestión. *Proceso*, generalmente, hace referencia a los esfuerzos realizados y a las acciones llevadas a cabo después del compromiso y, así, a las actividades específicas, los recursos y/o las iniciativas en busca de la realización de los derechos. *Resultado* hace referencia a un cambio resultante y evaluable, bien en el "entorno de los derechos" o directamente en medidas de desarrollo para la primera infancia. En estas tablas, también identificamos fuentes potenciales de información y proponemos una o dos medidas, que pueden ser los medios más efectivos y parsimoniosos de describir el logro específico en relación con los derechos que se toman en consideración. Dentro de cada tabla también indicamos los portadores de obligaciones pertinentes y ofrecemos referencias a las secciones de las directrices de comunicación. El marco de indicadores

del CG7 se finalizó a principios del 2008 y se presentó ante el Comité. El Comité se mostró encantado con el trabajo realizado y los indicadores desarrollados y animó al grupo a realizar una prueba piloto de éstos en unos cuantos países. Durante el último año el Grupo de indicadores de la primera infancia ha trabajado en el desarrollo de un manual de puesta en práctica de estos indicadores (Vaghri et al., 2009). A continuación, se ofrece información sobre el manual de puesta en práctica. El grupo también ha identificado a seis países; dos de cada nivel de ingresos (bajo, medio y alto), para pilotar el manual y realizará la primera prueba piloto en Tanzania en otoño del 2009.

El manual de indicadores de los derechos de la primera infancia

El manual de puesta en práctica es una guía fácil de seguir y adaptada al usuario que ayuda a los Estados Partes a evaluar si se están respetando los derechos de sus niños. Fomenta una mejor recopilación de datos, un análisis más cuidadoso, una monitorización más completa y, como resultado, una comunicación más global de los derechos de la primera infancia. En resumen, no es sólo una herramienta para que los gobiernos cumplan su obligación de informar periódicamente al Comité en una forma descriptiva y concienzuda, sino que también es una herramienta institucional de autoevaluación eficaz y una lista de comprobación de inventario para ser más conscientes de lo que hay y de lo que no pero que es necesario, en términos de políticas y programas, para facilitar la realización de la CDN.

El manual se escribe de forma concisa, clara y comprensible. Incluye ejemplos y listas de control para cada conjunto de indicadores, emplea lenguaje de derechos, comparte conocimientos, prácticas y cobertura y ofrece ejemplos de políticas escritas en forma de documentos políticos.

El manual se basa en la guía de comunicación estructurada del comité que delimita ocho grupos bajo la CDN.[6]

El punto central de cada conjunto de indicadores del manual es un organigrama que guía al redactor del informe por una serie de cuestiones sobre las políticas y los programas

El marco de referencia de los indicadores muestra la necesidad de reconocer a los niños pequeños como portadores de derechos y participantes sociales activos.
Foto: Jon Spaull

existentes. Después pasa a preguntar si éstos han dado lugar a resultados. Estos pueden ser cualquier cambio en el entorno de un derecho particular o en el estado del desarrollo de la primera infancia, tal y como se mide mediante indicadores válidos. En los casos en que la respuesta del país a una cuestión sobre una política/un programa dados sea negativa, el organigrama ofrece ejemplos de políticas/programas modelo de otros países del mundo. Se ha realizado un intento consciente para incluir tantos ejemplos de países con pocos recursos como ha sido posible. A menudo, estos ejemplos van seguidos de direcciones de sitios Web o información adicional. Estos ejemplos e información adicional sirven como punto de inicio sólido para que los gobiernos en su camino llenen los huecos existentes en sus sistemas.

Conclusión

La primera infancia es una etapa crítica del crecimiento y del desarrollo que tiene el potencial de influir en la salud, la educación y el potencial económico de un individuo durante su vida. Sin embargo, si bien los Estados Partes son conscientes de la importancia de la primera infancia, a menudo desatienden sus obligaciones durante los primeros años, en buena parte debido a la invisibilidad percibida de los niños muy pequeños y sus familias. La CDN reconoce esto claramente y delimita los elementos en los entornos inmediatos y distantes de los niños que conducen al pleno logro de su potencial de desarrollo. A pesar de la existencia de directrices fuertes y claras, la tarea de monitorización de la puesta en práctica de la CDN en la primera infancia sigue siendo un reto, en parte debido a una falta de herramientas de monitorización. Con la llegada del CG7 y el Marco de indicadores del CG7, los derechos de la primera infancia ya no tienen que continuar siendo un misterio o algo invisible. El grupo de indicadores del CG7 ha desarrollado una serie global de directrices e indicadores a través de los cuales se puede entender y monitorizar el disfrute de los derechos y del entorno de derechos de los ciudadanos más jóvenes y vulnerables del mundo. Las pruebas de campo del Marco es un paso esencial hacia el desarrollo de una herramienta de monitorización de los derechos del niño reconocido internacionalmente. Creemos que, después de las pruebas piloto, la puesta en práctica global de dicha herramienta traerá como resultado un desarrollo eficiente de sistemas de monitorización de los derechos del niño en todos los países del mundo.

Referencias bibliográficas

Chapman, A. R. (1993): Exploring a Human Rights Approach to Health Care Reform. Washington, DC: Asociación Norteamericana del Avance de la Ciencia.

Red de Información sobre los Derechos del Niño (CRIN, por sus siglas en inglés) (2009): The use of concluding observation for monitoring the implementation of the Convention of the Rights of the Child. c/o Salvar a los Niños, Reino Unido/Ginebra, Suiza.

Irwin, L., A. Siddiqi y C. Hertzman (2007): Early Child Development; a Powerful Equalizer. El informe final enviado a la Organización Mundial de la Salud se encuentra disponible en: www.earlylearning.ubc.ca/globalknowledgehub/documents/WHO_ECD_Final_Report.pdf.

Palmer, A., J. Tomkinson, C. Phung, N. Ford, M. Joffres, K. Fernandes, L. Zeng, V. Lima, J. Montaner, G. Guyatt y E. Mills (2009): "Does ratification of human rights treaties have effects on population health?", The Lancet 373(6), pp. 1.987-1.992.

Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1994): "Perspectiva general de los procedimientos de comunicación". Número de documento de referencia básica CRC/C/33, Párrafo 5. Disponible en www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/CRC.C.33.En?Opendocument.

Vaghri Z., A. Arkadas et al. (2009): Manual on Implementing Early Childhood Rights Indicators Framework.

Notas

1 Artículos 43-45 de UNCRC.

2 Comité de los derechos del niño (2005). *Observación general Nº 7: la realización de los derechos del niño en la primera infancia, párrafo 4.*

3 Adaptación de la definición de "monitorización" de la Universidad de Minnesota, Biblioteca sobre Derechos Humanos en http://www1.umn.edu/humanrts/monitoring/chapter1.html#D2 (con acceso el 25 de agosto del 2009)

4 Todos los comentarios generales se pueden encontrar en http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm

5 Los miembros son: Adem Arkadas, Centro Infantil Internacional (ICC, por sus siglas en inglés), Ankara; Caroline Arnold, la Fundación Aga Khan, Ginebra; Clyde Hertzman, Emily Hertzman, Lori G Irwin y Ziba Vaghri, la Asociación de Aprendizaje Temprano Humano, Vancouver; la Fundación Bernard van Leer, La Haya; Alan Kikuchi-White, sos Kinderdorf International, Ginebra; Lothar Krappmann, miembro del Comité de UNCRC, Ginebra; Nurper Ulkuer, UNICEF, Nueva York; Mary Young, El Banco Mundial; Louise Zimanyi, el Grupo de Consulta sobre la Atención y el Desarrollo de la Primera Infancia, Toronto.

6 Perspectiva general de los procedimientos de comunicación CRC/C/33, adoptados por el comité sobre los Derechos del Niño en su séptima sesión el 24 de octubre de 1994.

Noticias de la Fundación

El 2009 es un año importante para la Fundación Bernard van Leer. El 11 de noviembre, celebramos nuestro 60 aniversario con eventos en La Haya cuyo objetivo es elevar el perfil de nuestro trabajo para la primera infancia. En julio dimos la bienvenida a bordo a nuestra nueva directora ejecutiva, Lisa Jordan.

Cuando Lisa se unió a la Fundación Bernard van Leer, provenía de la Fundación Ford, en la que había trabajado desde el año 2000, y cuyo último cargo había sido el de directora en funciones de la unidad de gobernabilidad y sociedad civil. Cuenta con una larga y distinguida carrera profesional en el campo de la sociedad civil, las fundaciones y los gobiernos, trabajando en asuntos sociales y económicos cruciales. Es licenciada por la Universidad de Michigan y el Instituto de Estudios Sociales de La Haya, y ha publicado libros y artículos acerca de la globalización, la sociedad civil y la responsabilidad de las ONG. Es de nacionalidad norteamericana, está casada con un ciudadano holandés y tiene dos hijos que cursan Educación Primaria.

Becas Oscar van Leer

Como parte de los eventos por este 60 aniversario de la Fundación, nos sentimos muy contentos de otorgar las becas inaugurales Oscar van Leer a seis jóvenes talentos del periodismo de países en desarrollo en los que la fundación tiene presencia programática.

Los seis becarios Oscar van Leer son: Kanina Foss, de Sudáfrica; Namita Kohli, de India; Carmen Matos, de la República Dominicana; Erick W. Ndung, de Kenia; Nick Oluoch, de Kenia, y Tatiana Velázquez, de Colombia. Fueron seleccionados por un comité compuesto por la periodista de *Radio Netherlands*, Ginger da Silva; el antiguo presidente del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Jaap Doeck; la experta en comunicación, Annemiek Hoogenboom; la experta en desarrollo en la primera infancia, Elly Singer, y el miembro del Consejo de Administración de la Fundación, Peter Bell.

Las becas se conceden en conmemoración a Oscar van Leer, el hijo de Bernard, que centró el trabajo de la Fundación en la primera infancia. Su objetivo es aumentar la cantidad y la calidad de la cobertura de los medios sobre los asuntos que afectan a los niños pequeños.

Los seis becados realizarán un curso de formación en periodismo y en asuntos infantiles por el Centro de formación de *Radio Netherlands*.

Publicaciones recientes

Online Outreach Paper 7

Jewish-Arab schools in Israel: parents' perspectives and children's realities

En este documento, un antropólogo de la Universidad de Jerusalem analiza el Centro *Hand in Hand* para educación judeoárabe.

Outline Outreach Paper 8

Maintaining a respectful climate for young children in schools: no trumpet solo – let the orchestra play!

Se muestra aquí cómo una organización contraparte de Israel que trabaja en las culturas de la violencia en los colegios de educación elemental, lleva los valores escolares hacia el respeto mutuo y la dignidad en lugar de hacia los enfoques autoritarios.

Working Paper 53

There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care

Ésta es una publicación conjunta con *Berterlsmann Stiftung,* en la que su autor, Peter Moss, desafía a la hegemonía del modelo de mercado en la educación y la atención a la primera infancia y habla sobre el "experimentalismo democrático" como una alternativa.

Working Paper 54

Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments: A cross-cultural análisis

En este documento, una antigua oficial del programas de la fundación, Shanti George, examina la falta de respeto rutinaria ejercida a diario con los niños pequeños y presenta dos casos en los que la práctica del respeto hacia los más pequeños es una realidad.

Todos las publicaciones están disponibles gratuitamente en formato PDF en www.bernardvanleer.org. También se pueden solicitar ejemplares impresos de forma gratuita mediante el mismo sitio web.

A la memoria de Jim Smale

Esta edición de *Espacio para la Infancia* se dedica a la memoria de Jim Smale, quien murió en junio a la edad de 68 años. Jim fue el propulsor de su homóloga en inglés, *Early Childhood Matters* y, en gran medida, el responsable del actual formato de ambas publicaciones.

Un mensaje de la directora ejecutiva

No podía haber un momento más difícil para comenzar a dirigir una fundación privada que en medio de una crisis financiera como la que estamos atravesando. Pero los retos también representan oportunidades. Tres meses después de asumir el cargo como Directora Ejecutiva de la Fundación Bernard van Leer, me gustaría compartir lo que he aprendido hasta ahora, y cómo la Fundación tiene la intención de llevar adelante su labor.

En primer lugar quiero dar las gracias a los muchos expertos en primera infancia que desde que asumí mi nuevo cargo y de forma generosa han compartido conmigo su conocimiento y claridad de propósitos. Me refiero a, por ejemplo, Paul Connolly, que como autor de una de las recientes publicaciones de la Fundación (*Working Paper Nº* 52), muestra cómo a la edad de tres años, los niños ya entienden su posición en la sociedad y han interiorizado los sentimientos de superioridad o inferioridad. A la edad de 6, los hábitos de discriminación se imitan y se enraízan. Si está familiarizado con el ámbito del desarrollo infantil, puede que todo esto sea obvio para usted. Pero es una novedad para muchos de los amigos, los padres y los periodistas con los que hablo durante la sobremesa de una cena. Su reacción es siempre la misma: un deseo urgente de conocer qué es lo que desde el punto de vista práctico podemos hacer para evitar que los miembros más jóvenes de nuestra sociedad repitan ciertas pautas que otras generaciones.

Los mensajes para compartir que tenemos sobre la primera infancia son poderosos. Tenemos que trasladarlos a la luz pública de forma clara, coherente y apasionada. Los miembros más jóvenes de nuestras sociedades no tienen voz, no votan, y a menudo son invisibles. Necesitan que se abogue por ellos.

Como fundación privada, podemos usar nuestros recursos para aumentar el número de defensores. Y una extensa fuente de posibles radica en la comunidad empresarial. La Fundación Bernard van Leer tiene sus raíces en el mundo corporativo, y ya trabaja con éxito con líderes del sector privado en Sudáfrica y Brasil. Los actos de celebración de nuestro 60º aniversario que se celebrarán durante el mes de noviembre en La Haya, estarán principalmente dirigidos a establecer alianzas con líderes empresariales de los Países Bajos. El compromiso del sector privado es necesario porque en una época de escasez de recursos financieros como la actual no se puede esperar que los gobiernos actúen en solitario. Nadie mejor que los líderes empresariales entienden de forma instintiva la tasa de retorno de la inversiones, y la evidencia de los beneficios económicos de la inversión en la primera infancia es de peso – tal y como afirma el premio Nobel James Heckman, en nuestra edición del mes de julio de 2009 de *Espacio para la Infancia*.

Los periodistas también son defensores clave de la primera infancia. Desempeñan un papel fundamental en informar al público en general, acercando las realidades de los niños de manera convincente. Por lo tanto, también celebraremos nuestro 60º aniversario con la concesión, por primera vez, de becas a seis periodistas jóvenes para cultivar sus habilidades en la cobertura de la primera infancia.

Con este año, la Fundación llega al final de su actual Plan estratégico. En estos momentos nos encontramos, por tanto, analizando el trabajo que realizamos para determinar cómo, en el futuro, podemos lograr un mayor impacto con menos recursos. Estamos revisando los fundamentos de nuestra misión para preguntarnos a nosotros mismos y a nuestras contrapartes: ¿cuáles son los problemas más urgentes y los menos abordados a los que se enfrentan los niños pequeños en todo el mundo?

Somos conscientes de que la próxima generación se encuentra en una situación muy comprometida por la mala salud, la falta de oportunidades educativas, la violencia y la discriminación. Nuestros objetivos y estrategias para los próximos años se derivarán de una clara identificación de las causas de estos problemas, y un análisis exhaustivo sobre cómo y dónde podemos crear el mayor efecto para resolverlos.

Nuestra área de distribución geográfica futura también vendrá determinada a través de este proceso de planificación estratégica. En el 2010, nuestras aportaciones económicas se orientarán hacia un mayor impacto en un menor número de países. Y mientras revisamos nuestros programas actuales, los proyectos iniciados en el 2009 contarán con más apoyo financiero sólo en aquellos países con estrategias definidas, esto es: el Caribe, India, Israel, México, Perú, Sudáfrica y los EE.UU.. La proyección mundial se llevará a cabo a través de redes globales y de las consolidadas publicaciones que, o bien publicamos o apoyamos como *Espacio para la Infancia* o *La Primera Infancia en Perspectiva*.

El mes de noviembre de 2009 también marca el 20º aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. Según lo descrito por Lothar Krappmann en esta edición de diciembre de 2009 de *Espacio para la Infancia* (pág. 5), hasta el momento, el progreso en la realización de los derechos del niño ha sido lento pero constante. Estamos decididos a desempeñar nuestro papel para asegurar que la urgencia de los derechos y las necesidades de los niños sean tomados por un mayor número de partidarios, y de que el derecho de todos los niños a alcanzar su máximo potencial se convierta en una realidad desde el inicio de sus vidas.

Lisa Jordan

Más información

Sitios web

Comité de Naciones Unidas sobre los derechos del niño

El Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas es un organismo de expertos que monitoriza la puesta en práctica de los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El Comité celebra sesiones regulares todos los años para revisar los informes de los Estados miembro sobre el progreso realizado en el cumplimiento de sus obligaciones bajo la Convención y sus protocolos opcionales.

http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/index.htm

CRIN

La Red de Información sobre los Derechos del Niño (CRIN, por sus siglas en inglés) es una red mundial que se encarga de divulgar información sobre la Convención sobre los Derechos del Niño para organizaciones no gubernamentales (ONG), agencias de las Naciones Unidas, organizaciones intergubernamentales, instituciones educativas y otros expertos en derechos del niño.

www.crin.org/espanol

Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes como organismo especializado de la OEA para el tratamiento de asuntos de infancia, trabaja por el por el bienestar de todos los niños, niñas y adolescentes de la región, tomando como referente conceptual del quehacer institucional a la Convención sobre los Derechos del Niño.

www.iin.oea.org

Grupo de trabajo para la primera infancia en situaciones de emergencia

El Grupo de trabajo para la primera infancia en situaciones de emergencia (EEWG, por sus siglas en inglés) trabaja bajo los auspicios del Grupo consultivo sobre Atención y Desarrollo de la Primera Infancia. El EEWG es convocado conjuntamente por UNICEF y Save the Children e incluye a más de 100 organizaciones e individuos que trabajan para la primera infancia, situaciones de emergencia y otros campos relacionados.

El propósito del EEWG es analizar y sintetizar información recopilada de investigaciones, casos de estudio, prácticas satisfactorias y herramientas de los campos de la primera infancia y las situaciones de emergencia.

www.ecdgroup.com/emergencies.asp.

Consejo de Europa: Comisionado para los Derechos Humanos

El Comisionado para los Derechos Humanos es una institución independiente dentro del Consejo de Europa, cuyo objetivo es fomentar la concienciación y el respeto por los derechos humanos en 47 Estados miembro del Consejo de Europa.

www.coe.int/t/commissioner

Eurochild

Eurochild es una red de organizaciones e individuos que trabajan por toda Europa para mejorar la calidad de vida de los niños y los jóvenes, respaldado por los principios consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Actualmente tiene 98 organizaciones miembro en 34 países europeos (tanto dentro como fuera de la UE).

www.eurochild.org.

Grupo de ONG para la Convención sobre los Derechos del Niño

Se trata de una red de 80 organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, que trabajan juntas para facilitar la puesta en práctica la Convención sobre los Derechos del Niño. Originalmente se formó en 1983, cuando sus miembros

estaban activamente implicados en la redacción de la Convención.

www.childrightsnet.org.

El Centro Africano de Información Infantil

Es una plataforma para el intercambio y la diseminación de información y el trabajo en red entre organizaciones, expertos y defensores de los derechos y el bienestar de los niños.

www.africanchild.info

Publicaciones

Guía a la Observación General Nº 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia

Esta publicación constituye una guía exhaustiva y práctica con respecto a la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y más concretamente cuando se refiere a los niños pequeños. El libro trata sobre la Observación general Nº 7 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, aprobada en septiembre de 2005, y sobre el día de debate general, celebrado en septiembre de 2004, y el cual originó dicha observación general. Contiene, oportunamente resumidas, las contribuciones presentadas al Comité para esa jornada, junto con otros materiales pertinentes.

www.bernardvanleer.org.

Directrices del ACNUR para la determinación del interés superior del menor

El principio del interés superior del niño se ha sometido a una amplia consideración en círculos académicos, operacionales y otros. Sin embargo, a menudo, el hecho de cómo aplicar este principio a la práctica continúa siendo un reto para la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y sus socios.

www.acnur.org/biblioteca/pdf/7126.pdf

Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years
Glenda MacNaughton, Patrick Hughes, Kylie Smith
Children & Society, vol. 21, no 6, 2007

Este documento examina el interés cada vez mayor por implicar a los niños pequeños en la creación de políticas y sus razones. Presenta además dos casos de estudio en Australia, con niños pequeños a los que se ha consultado en la creación de políticas, para demostrar lo que éstos pueden aportar a otros niños, a los políticos y a la comunidad en general.

www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0951-0605.

International Interdisciplinary Course on Children's Rights

El Curso *Interdisciplinar Internacional Children's Rights in a Gobalized World: From Principles to Practice* ("Los derechos del niño en un mundo globalizado: de los principios a la práctica") desea realizar una contribución activa a la proliferación y la promoción de la CDN y sus valores y objetivos subyacentes en una reflexión crítica sobre los derechos de los niños. El curso es organizado conjuntamente por la Universidad de Gante, la Universidad de Amberes y el Colegio Universitario de Gante.

La próxima edición tendrá lugar en Gante y Amberes (Bélgica) en septiembre del 2010

www.iccr.be.

Bernard van Leer Foundation
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos
tel: +31 (0)70 331 2200
fax: +31 (0)70 350 2373
registry@bvleerf.nl
www.bernardvanleer.org

Fundación Bernard van Leer

Invirtiendo en el futuro de los niños más pequeños

La Fundación Bernard van Leer financia y comparte conocimiento sobre actividades dirigidas al desarrollo de la primera infancia. Fue creada en 1949 y tiene su sede en los Países Bajos. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filántropo holandés.

Nuestra misión consiste en mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica. Centrarse en ambos ámbitos constituye un fin en sí mismo, promoviendo a largo plazo sociedades más unidas, consideradas y creativas, con igualdad de derechos para todos.

Ante todo trabajamos apoyando proyectos llevados a cabo por contrapartes en el terreno, las cuales pueden ser tanto organizaciones públicas, privadas o basadas en la comunidad. La estrategia de trabajar con contrapartes en el terreno nos permite desarrollar capacidades locales, promover la innovación y la flexibilidad, así como garantizar que el trabajo desarrollado respete la cultura y las condiciones del contexto local.

En la actualidad apoyamos unos 140 proyectos y centramos nuestra política de concesión de subvenciones en 21 países donde, a lo largo de los años, hemos ido construyendo nuestra actual experiencia. Trabajamos tanto en países en desarrollo como industrializados, con una representación geográfica que comprende África, Asia, Europa y América.

Nuestro trabajo se centra en tres áreas temáticas:

- A través del “Fortalecimiento del entorno de cuidado del niño”, buscamos desarrollar la capacidad de padres, familias y comunidades que viven en situación de vulnerabilidad, para que presten la debida atención y cuidado a sus hijos.
- Mediante las “Transiciones exitosas” perseguimos ayudar a los niños pequeños en el proceso de transición desde su hogar, al centro de cuidado infantil y a la escuela.
- A través de “Inclusión social/ Respeto por la diversidad” promovemos la igualdad de oportuni-dades y capacidades que ayudarán a los niños a vivir en sociedades diversas.

Otro aspecto crucial en nuestro trabajo es el continuo esfuerzo de documentar y analizar los proyectos que apoyamos, con el objetivo de aprender con vistas a nuestras futuras subvenciones, y a generar conocimiento que podamos compartir. A través de hechos basados en la evidencia y nuestras publicaciones, queremos informar e influenciar la política y la práctica, tanto en los países donde trabajamos como en aquellos en los que no tenemos una presencia programática.

www.bernardvanleer.org