

# Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada

Paulí Dávila Balsera

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*

Luis María Naya Garmendia

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*

## Resumen

En este artículo se analiza, en primer lugar, la existencia de una comunidad discursiva en educación comparada, que comparte un conjunto de objetos científicos, entre los que resalta el de los sistemas educativos. En este discurso intentamos observar la presencia de un nuevo objeto de estudio: los derechos de la infancia. En segundo lugar, tratamos de definir y observar las perspectivas de estudio que ofrecen los derechos de la infancia a la educación comparada y, finalmente, en la tercera parte, planteamos una serie de indicadores y fuentes de información que posibilitan el conocimiento y análisis de los derechos de la infancia. Resaltamos la importancia de una lectura de los derechos de la infancia desde la perspectiva educativa y comparada, como una herramienta para el análisis y la intervención pedagógica en Derechos Humanos.

*Palabras clave:* derechos del niño, protección a la infancia, educación comparada, fuentes de información, administración educativa, indicadores.

## **Abstract:** *Children's rights in education comparative frame*

Firstly, this article analyses the existence of a discursive community in comparative education which shares a set of scientific objectives, highlighting those involving educational systems. In this discourse we try to show the presence of a new study object: children's rights. Secondly, we will try to define and observe the study perspectives which are offered by children's rights to comparative education and finally, we will suggest a series of indicators and sources which make it possible to learn about and analyse children's rights. Emphasis is placed on the importance

of reading children's rights from an educational and comparative perspective, as a tool for analysis and pedagogical involvement in Human Rights.

*Key words:* children's rights, childhood protection, comparative education, information sources, educational administration, indicators.

## Introducción

La Educación Comparada en la actualidad está atravesando una reorientación en su rumbo, a partir de los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos que se están produciendo. En este trabajo<sup>1</sup> pretendemos plantear un nuevo objeto de estudio a la educación comparada, como es la infancia, o más exactamente a la situación de los niños y niñas en el mundo, a través del estudio comparado de sus derechos y necesidades. Entendemos que la consideración de los niños y las niñas como sujetos de derecho y protección abre nuevas expectativas y posibilidades a la docencia e investigación en esta disciplina, ya que tiene una serie de potencialidades que amplía sus límites, tanto por lo que respecta al objeto de estudio de esta disciplina, como a sus perspectivas teóricas y metodológicas.

Nuestra aportación pretende ser complementaria al clásico objeto de la Educación Comparada, es decir, los sistemas educativos, o más concretamente los sistemas escolares. Por utilizar un lenguaje al uso, nuestro objetivo es hacer visible un elemento que está presente en el objeto de la educación comparada, pero expresado en términos irreconocibles. De manera que cuando nos referimos a los sistemas escolares solemos dar por implícito, a través de la edad de escolaridad, la existencia de niños y niñas; transformándolos en alumnos como referente. Por el contrario, nuestra pretensión es situar a los niños y niñas como sujetos de derecho y protección. En este sentido, el derecho a la educación es fundamental, si lo consideramos en toda su amplitud y no como la mera ocupación de una plaza en una institución educativa determinada del sistema escolar. El hacer hincapié en las edades de la infancia y la adolescencia y su tránsito por el sistema escolar, nos permite relativizar las instituciones escolares y enfocar la realidad de los niños y niñas a través de sus derechos.

---

<sup>1)</sup> Este artículo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, número de proyecto SEJ2004-01690/EDUC.

Para desarrollar esta propuesta vamos a tratar una serie de cuestiones. En primer lugar, nos centraremos en la existencia de una comunidad discursiva en educación comparada que comparte un conjunto de objetos científicos, entre los que resalta el relativo a los sistemas educativos. En este discurso intentaremos observar la presencia de este nuevo objeto de estudio, el de los derechos de la infancia. En segundo lugar, trataremos de definir y observar las perspectivas de estudio que ofrecen los derechos de la infancia a la educación comparada y, finalmente, en la tercera parte plantearemos los indicadores que posibilitan el conocimiento y análisis de los derechos de la infancia.

## **El discurso científico de la educación comparada**

En los últimos años, la educación comparada está atravesando una crisis, que podríamos denominarla de fortalecimiento, donde se debaten dos posturas, una de ellas relativa a la aceptación evolutiva de la disciplina y la otra, que deja patente la crisis de identidad por la que atraviesa, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos (Martínez Usarralde, 2005). Por nuestra parte, pretendemos acercarnos, no tanto a los problemas que se suscitan desde estas perspectivas, sino a los diferentes objetos que configuran el universo posible de estudio de la educación comparada. De esta manera, queremos referirnos a la existencia de una comunidad discursiva que comparte un mismo objeto de estudio, o amalgama de objetos, que unas veces son definidos explícitamente y otras de forma implícita. Como se observará en las aportaciones que se han hecho por parte de los comparatistas, la ampliación de los objetos de estudio es vista como un reforzamiento de la disciplina, aunque para otros signifique una pérdida de identidad.

Para ello, trataremos tres elementos del discurso científico, entendiendo que son manifestaciones de las inquietudes compartidas entre los comparatistas en educación y sabiendo que el discurso científico no se circunscribe únicamente a estos elementos sino que es mucho más complejo y conlleva un estudio más pormenorizado de la producción científica y también del lugar que ocupa una disciplina en el mundo del saber académico. De esta manera, en primer lugar, analizaremos los libros de texto, manuales o algunas obras representativas entre los comparatistas de nuestro entorno, donde se define expresamente el objeto de la educación comparada. En segundo

lugar, extraeremos algunas conclusiones sobre la producción bibliográfica realizada en algunas revistas científicas del ámbito de la educación comparada. En tercer lugar nos referiremos a los congresos de esta disciplina para constatar las temáticas abordadas en los mismos. En estos dos últimos ámbitos podemos encontrar de forma mucho más difusa dicho objeto, pues muestran implícitamente el régimen de preocupaciones coyunturales de los comparatistas. En general este objeto de estudio gira alrededor de los que conocemos como sistemas educativos, en un sentido amplio y no circunscrito únicamente a los sistemas escolares.

### **Las definiciones del objeto de la Educación Comparada**

La elección de los libros de texto o manuales, con ser arbitraria tiene su justificación por cuanto obliga a los autores a manifestar explícitamente cuál es el objeto de la educación comparada. Así pues, si revisamos la bibliografía que podemos incluir bajo este epígrafe comprobaremos que el objeto de esta disciplina se ha definido alrededor de lo que, en general, entendemos por Sistema Educativo. En este sentido, a continuación haremos un breve recorrido por algunas de las definiciones más conocidas de la Educación Comparada recogidas en los textos al uso en nuestro entorno académico, y que coincide con otros planteamientos del contexto occidental. Muchas de las definiciones recogidas arrastran un conocimiento acumulado, por ello es pertinente que optemos por seguir un orden cronológico de publicación de la obra para percatarnos de su permanencia. Este acercamiento no pretende ser exhaustivo, sino orientativo de la asimilación de este objeto por parte de los comparatistas. Así, siguiendo lo planteado por García Garrido (1988, p. 89), podemos destacar una clasificación de seis posturas por él detectadas respecto al objeto de la Educación Comparada como ciencia. Entre ellas este autor destaca la concepción de que «la Educación Comparada es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy», reconociendo que

«ésta es la concepción más compartida por los tratadistas de hoy y que personalmente sustenta también el autor de estas líneas. La concepción reposa sobre la base de que son los sistemas educativos los que constituyen el objeto específico de esta ciencia, objeto que no es de hecho estudiado por ninguna otra ciencia de la educación García Garrido» (1988, p. 89)

Planteamientos similares los podemos encontrar en Velloso y Pedró (1991, pp. 98 y ss.), cuando afirman que «la Educación Comparada es la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo», aunque posteriormente precisan que son los que «funcionan en la actualidad, esto es son contemporáneos del que los estudia». Esta definición coincide plenamente con lo expuesto por Vergara (1997, p. 29) al afirmar que la educación comparada «es el estudio de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy», o Calderón (2000, p. 12) al plantear que «los sistemas educativos nacionales (son el) principal objeto de estudio de la educación comparada». Este objeto, con el transcurso del tiempo se va ampliando y, como señala Ferrer (2002, pp. 48 y ss.) se ve una ampliación del objeto de estudio más allá de los sistemas educativos concretos, aunque su análisis siga girando en torno a él. En la misma línea, Martínez Usarralde (2003, p. 51), señala que «la gran mayoría de los comparatistas proclaman al «sistema educativo» y a los «procesos educativos» como los objetos de estudio más notables en el ámbito comparado».

Así pues, en este breve recorrido podemos concluir, con las diferencias de matices que podamos establecer, que los sistemas educativos han sido el objeto privilegiado de la Educación Comparada. No vamos a entrar en si estas definiciones se encuadran mejor en los estudios de política educativa, o de otras disciplinas, pues lo cierto es que la producción bibliográfica en educación comparada gira alrededor de las definiciones, más o menos canónicas, de lo que son los sistemas educativos. También hay que señalar que no se necesita ninguna bendición epistemológica para que una disciplina, como la educación comparada, pueda ir avanzando como una ciencia de la educación.

Por otra parte, y si nos acercamos a cómo se transmite el conocimiento de estos sistemas educativos, no sólo en la docencia sino en la propia concepción de la educación comparada, dentro del discurso comparatista en educación, nos encontraremos con un abordaje temático donde prevalecen las descripciones formales de una serie de sistemas educativos que, posteriormente, en algunos casos, son objeto de comparación. En este sentido, se refuerza la idea expresada por Schriewer relativa al objeto de estudio de la educación comparada, donde

una ciencia comparada de la educación conforme a los ideales de la Ilustración y del programa científico de Jullien no podía separarse de la idea de una organización racional de los sistemas de la enseñanza pública que, si bien no se encontraban en plena construcción, ya estaban siendo diseñados en las discusiones políticas Schriewer (2002, p. 17)

Podemos apreciar, la permanencia de este interés por los sistemas educativos en línea de continuidad entre la Historia de la Educación contemporánea y la Educación Comparada. Tal parece que el paralelismo entre el surgimiento de los Sistemas Educativos y la Educación Comparada como disciplina se ha constituido en un binomio inseparable, orientando incluso ciertas prácticas de política educativa.

No obstante, si nos acercamos al «oficio» de los comparatistas en educación, al margen de algunas consideraciones más o menos críticas sobre si realmente cuando dicen que «hacen» comparada, realmente es cierto o no, podemos observar una tendencia grafista que, cuando menos, es muestra de una búsqueda de síntesis para facilitar ese trabajo. Nos referimos a las representaciones gráficas que, en general, suelen acompañar a las descripciones formales de los sistemas escolares. Casi podríamos afirmar que la pretensión de todo buen comparatista en educación es poder dar forma gráfica a lo que caracteriza un sistema educativo. De esta manera, nos encontramos que la expresión gráfica que mejor expresa un sistema educativo es un cuadro de doble entrada donde en uno de los ejes figura la edad de escolaridad y en el otro las instituciones educativas por las que transitan los alumnos; señalando la duración, los tránsitos, los accesos de un nivel a otro, su obligatoriedad o no, etc. Podemos afirmar que, en la labor comparatista en educación, subyace una vocación morfologista, muy en sintonía con una forma de concebir la Historia a partir de ciertos planteamientos historicistas<sup>2</sup>. Una vez alcanzada la forma gráfica de un sistema educativo, el paso siguiente es intentar superponer varios cuadros gráficos, correspondientes a otros tantos sistemas educativos, y constatar sus similitudes y diferencias, ya que han cumplido los requisitos formales que previamente se han planteado.

Este trabajo morfologista tiene sus peculiaridades. De una parte, reflejan una voluntad clasificatoria de algunos aspectos del sistema educativo. En general, los correspondientes a los distintos niveles del sistema escolar (primaria, secundaria, superior) y de otra, esa

---

<sup>2</sup> Dentro de este marco de intereses epistemológicos, y a título orientativo, cabe destacar también las llamadas morfologías, representadas por las propuestas historiográficas de Spengler (1983) y Toynbee (1971), que intentaban predecir la historia a partir de la contemplación y la comparación, dadas ciertas pautas cíclicas. Los presupuestos de Spengler consistían en partir de un conocimiento intuitivo, siendo la comparación morfológica la que le permitiera predecir la inmediata crisis de Occidente. A pesar del éxito obtenido en su momento, su planteamiento histórico ha sido fuertemente criticado. No ocurriría lo mismo con Toynbee, quien mantenía que el verdadero interés de la historia estaba en la vida interna de las sociedades. Con su esquema de las 26 civilizaciones, que siguen un ciclo de surgimiento madurez decadencia, y la lucha del proletariado interno y externo pretendía explicar la evolución de las sociedades a partir de modelos biólogos y psicológicos. De hecho lo que estaba latiendo en estos planteamientos historiográficos era una crisis en el seno de la Historia, crisis que coincidirá con las nuevas alternativas de la historiografía francesa. Por otra parte, y dentro del campo de la lingüística, podemos tener en cuenta las aportaciones sobre la cultura popular rusa y la morfología de los cuentos a través de la obra de Propp (1985).

jerarquización de los niveles establece diferencias, reflejadas en niveles inalcanzables para toda la población escolar. En este morfologismo, la edad es un eje vertebrador del sistema educativo: los niños y niñas se han transformado en alumnos y alumnas que deben o pueden completar una carrera, un ciclo formativo, etc. dentro de ese sistema. Este tipo de trabajo morfologista, finalmente, se transforma en una tarea repetitiva, de manera que no hay nada más parecido a un sistema educativo que otro sistema educativo, al igual que ocurre con los aeropuertos de cualquier parte del mundo. Pero este trabajo repetitivo, tiene también su compensación y es la permanente búsqueda de sistemas emergentes o del estudio de un caso particular en el que se aprecie una cualidad del sistema que, por su peculiaridad, pueda ser objeto de diferente etiquetado, o muestre una innovación o una buena práctica que, en algunos casos, pueda ser implantada en algún otro sistema con las modificaciones necesarias.

Obsérvese que en las formas gráficas obtenidas, no suelen aparecer cuestiones claves de los sistemas educativos, como la financiación, la administración educativa, la situación del profesorado, etc. Tal parece que la sola presencia morfológica fuese suficiente para explicar todos los elementos constituyentes del sistema educativo. En este sentido, y como señala García Garrido (1991, p. 102), el problema se centra en la definición que demos al sistema educativo, así «la mayor parte de los grandes comparatistas han visto que ese objeto de específico no puede ser otro que los sistemas educativos, los sistemas públicos de educación. El problema está en saber exactamente qué hay que entender por sistema educativo». Por otra parte, Viñao amplía la caracterización de Archer sobre los sistemas educativos nacionales, señalando que

los sistemas educativos nacionales implican una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición por los poderes públicos Viñao (2002, p. 16)

De esta manera, ya podemos constatar que el sistema educativo necesita de una buena definición para expresar todas sus posibilidades como objeto de estudio de la

educación comparada. Podríamos afirmar por lo tanto que, en líneas generales, existe un discurso compartido en educación comparada, donde los sistemas educativos parecen ser los objetos preferentes y, en algunos casos, casi exclusivos de estudio. Es más, cuando el trabajo comparatista se realiza sobre el análisis de un caso particular, la pretensión que subyace es la de ofrecer una descripción canónica del sistema en cuestión para que la labor comparatista la lleven a cabo a otros colegas. En este sentido, y a la vista de la producción bibliográfica que se realiza, sobre todo en las revistas científicas de esta disciplina, se aprecia escasa producción en un sentido estrictamente comparatista. Hay mucho estudio de caso y pocos estudios comparados. Todavía están vigentes las palabras de Pedro Roselló quien afirmaba que

muchos de los que se dedican a ella [educación comparada] no comparan nada. Gran número de los trabajos se limitan a exponer un problema educativo tal como existe en un determinado país, y tenemos aquí lo que podríamos designar como comparación «en la mente» del autor, el cual está convencido de que el lector mismo comparará la situación de su propio país con la que el autor le describe. Roselló (1972, p. 54)

### **La educación comparada en algunas revistas científicas**

Como muestra de estas afirmaciones podemos acercarnos también a algunas de las revistas científicas de esta disciplina; trabajo que ya ha sido realizado por distintos autores (Palaudàrias, 2000; Ferrer, 2002 o Martínez y Valle, 2005). En ellos se puede ver que los comparatistas, al menos en sus publicaciones en revistas científicas, siguen desarrollando temas que están en íntima conexión con la estructura del sistema educativo. Así, Ferrer (2002, p. 89), analiza los artículos recogidos en las bases de datos ERIC y FRANCIS, bajo los descriptores «Educación Comparada» y «Educación Internacional» y los artículos publicados en la *Comparative Education Review*. Entre sus conclusiones podemos observar que los temas incluidos en los epígrafes «Política y Educación» y «Niveles educativos» han sido los que han polarizado el trabajo de los comparatistas, dejando en un tercer lugar los aspectos relativos a «Teoría y metodología», y posteriormente «Cultura y educación». Otros temas que tienen una menor atención, son los relativos a «Educación rural», «Mujeres y educación», «Planificación y educación», «Estratificación social», «Iglesia y estado» y «Educación colonial».

Un panorama similar es el que podemos encontrar siguiendo el análisis que han realizado Martínez y Valle (2005) sobre los temas desarrollados en la Revista Española de Educación Comparada, ya que el núcleo que mayor número de artículos ha publicado en esta revista es el dedicado a «La educación y las reformas educativas de los países» (22%), seguido por «La educación y desarrollo socioeconómico, político y cultural» (14%) y «educación multicultural» (12%). Como afirman estos autores

este resultado no hace sino justificar cómo el investigador que ha contribuido con sus hallazgos a la revista se preocupa por el seguimiento muy de cerca del estado de la cuestión y consiguiente impacto social, político y educativo que tienen tanto las reformas educativas acontecidas desde la década de los noventa, como el influjo más que evidente, desde un punto de vista sistémico, de los factores culturales, políticos y económicos sobre el hecho educativo Martínez y Valle (2005, p. 78)

Como se puede apreciar, los criterios seleccionados podrían ser un buen índice definitorio del oficio del comparatista en educación. De manera que, a través de los temas abordados, podría definirse, en su conjunto, una amalgama de objetos de interés en educación comparada. El objeto vendría así definido, por la producción realizada, que demuestra más allá del interés puntual que se ha privilegiado un tema determinado dentro del universo posible de objetos de análisis. Como afirma Schriewer (2002, p. 13) «las disciplinas científicas, los campos de trabajo o las tradiciones de investigación se constituyen alrededor de determinados problemas (...) Lo que en realidad predomina es la legitimación histórica de los respectivos enfoques científicos». De esta manera, el discurso compartido por los comparatistas encuentra sus formas de legitimación en la producción científica.

Se podría, no obstante, revisar las categorías utilizadas y aplicar otras, o incluso cambiar los criterios de clasificación sin que el resultado variase en exceso, pues, en realidad, se trata de apreciar las tendencias del discurso en educación comparada en las últimas décadas. Lo que prevalece en todo ello es esa querencia por el sistema escolar, aunque se aprecien innovaciones temáticas, que demuestran una apertura hacia nuevos objetos de estudio. El caso del papel de la mujer y la proliferación de estudios sectoriales son demostrativos de esta apertura a nuevos temas de estudio.

## La educación comparada en algunos congresos científicos

Por otra parte, la conformación del discurso en educación comparada, también supone tener en consideración los congresos de la disciplina, pues son una muestra de las inquietudes del conjunto de investigadores. Es cierto que los congresos son coyunturales y obedecen a una dinámica propia, pero son significativos porque muestran los intereses de un momento determinado. No podemos decir que recojan una trayectoria determinada, pero sí que son indicativos de los avatares en los que está inmerso el discurso en educación comparada.

Así, siguiendo a Ferrer (2002, p. 88) podemos apreciar que los temas que han centrado los congresos de las distintas sociedades de educación comparada en el mundo, en la década de los noventa, han intentado analizar el impacto de la globalización sobre la educación y los sistemas educativos, los planteamientos de la postmodernidad (pluralismo, alteridad, Estado-Nación, identidad, etc.), las Tecnologías de la Información y Comunicación y, en algunos casos, la discusión sobre la teoría y el método de la educación comparada. No hay que olvidar tampoco que algunas sociedades organizan estos eventos para estudiar el impacto de estas cuestiones en su ámbito geográfico más cercano. A la vista de los congresos realizados en los últimos años, podemos afirmar que esta tendencia se ha ido manteniendo, a pesar de que muchos congresos siguen criterios coyunturales.

A efectos de análisis de los temas abordados en los diferentes congresos de educación comparada, todavía podemos mantener la afirmación de Olivera (1988), quien, al analizar las comunicaciones presentadas a los congresos mundiales de París (1984) y Río de Janeiro (1987), afirmaba que «sólo una escasa proporción de las ponencias (19% en el Congreso de París y 26 % en Río de Janeiro) pueden clasificarse de auténticos estudios comparativos que versan sobre problemas educacionales que se han planteado en el mundo entero o sobre temas específicos que se han estudiado entre dos o más países». Esta aseveración continúa vigente y es una de las características más distintivas del trabajo comparativo, no solamente por lo que respecta a la educación comparada sino a otras disciplinas de las ciencias sociales. Lejos de pensar que esto debilita el trabajo comparado, muchos investigadores sustentan que esta forma de «hacer» comparación posibilita estudios más profundos en el ámbito de la educación comparada. Lo cierto es que, hablando en sentido estricto, esta forma de actuar en educación comparada facilita el trabajo de comparación, pero no sigue en rigor los presupuestos teóricos y metodológicos de la disciplina.

## La infancia en el marco de la educación comparada

El acercamiento que hemos realizado al discurso en educación comparada, a través de estos tres ámbitos, deja patente que los sistemas educativos son el eje vertebrador de dicho discurso, a pesar de que ciertos temas hayan ido consiguiendo una mayor presencia. De esta forma, se evidencia la existencia de una comunidad discursiva que comparte determinados objetos como propios de la educación comparada. Asimismo, hemos podido observar, que en ese discurso era escasa, o casi nula, la referencia a los derechos de la infancia o, en un sentido más amplio, a los niños y niñas como sujetos educativos. Esto no supone que se ignore su existencia, sino más bien es indicativo de la fijación de prioridades en las cualidades del sistema y de sus formas. Lo sustantivo no son los niños y niñas que alimentan el sistema, sino las instituciones que los acogen. La infancia es una categoría necesaria, que sólo tiene interés en cuanto a las edades que corresponden a la escolaridad, en las diversas instituciones que configuran el sistema educativo, según el planteamiento grafista que hemos señalado.

De todos modos no podemos olvidar que, en algunos momentos puntuales, la educación comparada sí se ha fijado en la infancia como objeto de estudio. Así en el congreso del WCCES (*World Council of Comparative Education Societies*) de Praga de 1992, hubo una mesa dedicada a la *Educación de mujeres y niños* y en el último congreso de este mismo Consejo Mundial, celebrado en La Habana (2004), también hubo un grupo temático dedicado al *Mundo de la niñez* que registró 58 comunicaciones aceptadas. También el Congreso de la AFEC (*Asociation Francophone d'Éducation Comparée*) de ese mismo año 2004, versó sobre El derecho a la Educación. Es de reseñar asimismo que en la obra compilada por Bray (2003), actual presidente del WCCES, y que está siendo traducida a diversos idiomas, entre ellos el castellano, podemos encontrar un artículo que toma como objeto de estudio la infancia, aunque con un enfoque más psicológico. Finalmente, también la SEEC (Sociedad Española de Educación Comparada) se ha interesado por este tema, al menos en tres ocasiones. La primera de ellas, con motivo de su VI Congreso Nacional celebrado en Sevilla en 1998, bajo el título *Atención a la infancia y espacios educativos*, asimismo el próximo X Congreso que se va a celebrar en Donostia-San Sebastián en septiembre de 2006 bajo el título *El derecho a la educación en un mundo globalizado* dedicará una sección a este tema y, finalmente, por medio del apartado monográfico del número 9 de la Revista Española de Educación Comparada, dedicado a *La infancia y sus derechos*.

## Los derechos de la infancia: perspectivas de estudio

La escasa presencia de temas relacionados con la infancia ha quedado patente en el apartado anterior. Ante esta escasez, y dado su interés para abordar temas que están relacionados con la educación comparada, en este epígrafe trataremos de fijar la importancia del tema propuesto, de manera que podamos apreciar los límites y las posibilidades que ofrece la inclusión de los derechos de la infancia en la nómina de la educación comparada. La primera pregunta a la que debemos responder es el porqué de esta posible inclusión en la agenda de los comparatistas en educación.

Ya hemos dejado patente que la infancia, no ha sido objeto relevante por su invisibilidad, a pesar de que la educación comparada la tenga presente como sujetos escolares. Por lo tanto, se trata de recuperar una figura central en el discurso comparatista. De esta manera, la respuesta debería mostrar su mayor relevancia, pero también fijarla en unos límites donde sea posible establecer un trabajo comparado y que además esté centrado en temas educativos. Como es fácil comprender, al optar por la infancia, no queremos afirmar que deba ser el único objeto de nuestra disciplina, sino uno más y, en cualquier caso, en muchas ocasiones complementario a otros. Este planteamiento no anula la multitud de temas posibles no vinculados al mundo de la infancia que, en términos operativos, debe definirse en cada ocasión, dada su diversidad.

Desde esta perspectiva, y sin incluir siquiera la visión que de la infancia se nos ofrece desde otras disciplinas científicas, e incluso de las representaciones de la misma a través de los medios de comunicación, la literatura y otras artes, podemos concluir con las mismas palabras que lo hacen Hawes y Hiner (1991), al analizar la infancia desde la perspectiva histórica y comparada: la extraordinaria variedad que existe. Por lo tanto, esta visión es un buen punto de partida para comprender los amplios límites en los que hemos de considerar a la infancia que, en la mayoría de los casos, está mediatizada por la imagen que poseemos en Occidente de la infancia (Dávila y Naya, 2001). De manera que la mejor posición para acercarnos a la misma es partir con una visión amplia y diversa sobre las características de la infancia y la situación real de los niños y niñas en el mundo.

En este sentido, nos parece pertinente que el enfoque que se le pueda dar a los temas relacionados con la infancia se haga desde el marco de los Derechos Humanos y, más en concreto, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas, por entender que se trata de un marco de referencia para muchas de las políticas educativas que actualmente se están desarrollando en la mayoría de los países del mundo. La opción por este tratado internacional no es casual, ya que se trata de un instrumento jurídico que está

resultando una buena herramienta para introducir cambios importantes en las políticas sobre la infancia, tanto en los ámbitos nacionales de muchos Estados, como en los acuerdos internacionales, desde su entrada en vigor en 1990; además de las reformas que en las distintas legislaciones nacionales han tenido que introducirse para adaptarse a lo firmado en el citado tratado internacional.

El siglo xx ha sido, en la historia de los Derechos Humanos, el de la consecución de los derechos específicos para los niños y niñas. Como no podía ser de otra forma, el reconocimiento de estos derechos se explica por dos factores: de una parte, por las progresivas políticas de protección a la infancia que, en diferentes contextos sociales, de diversos países occidentales se producen desde finales del siglo xix; y, de otra parte, por la creación de organismos internacionales surgidos a partir de las dos guerras mundiales. Así, las declaraciones sobre la infancia de 1924 y 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 obedecen a tres contextos internacionales y educativos que marcan las características de cada una de ellas. Así, mientras la Declaración de Ginebra de 1924, aprobada por la Sociedad de Naciones se produce tras el desastre de la Primera Guerra Mundial, y en la misma subyace una concepción típica del reformismo social cristiano, la Declaración de 1959 obedece a un contexto social de guerra fría y de paulatino desarrollo del Estado del Bienestar; finalmente la Convención de 1989 debemos insertarla, sin embargo, en un contexto de fortalecimiento de los derechos humanos. Estos tres documentos deben enmarcarse, así mismo, en una trayectoria de afirmaciones positivas de los derechos humanos en un organismo internacional como fue la Sociedad de Naciones y posteriormente las Naciones Unidas, habiendo recibido una ratificación casi universal (Dávila y Naya, 2005b). A pesar de todo ello, la Convención de 1989 tiene sus carencias; tanto por lo que respecta a las declaraciones o reservas realizadas por los Estados Parte a la hora de su ratificación (Trinidad, 2003), como por las limitadas competencias de garantía asignadas al Comité de los Derechos del Niño. No obstante, en su aspecto positivo se ha de reconocer que se han introducido diversos cambios en las legislaciones nacionales y políticas nacionales y regionales de los Estados Parte.

## **Los principios básicos de la Convención**

La Convención, como expresión máxima de los derechos de los niños, se sustenta en unos principios básicos que articulan todo el tratado: la definición del niño, el dere-

cho a la vida, la no discriminación, el interés superior del niño y su opinión y participación; además de las responsabilidades que ello supone para llevar a cabo la Convención por parte de los Estados Parte y la dirección y orientación de los padres en su relación con los niños (Dávila, 2001). En la observación general número 5/2003, párrafo 12, el Comité de los Derechos del Niño, refiriéndose a los citados artículos señala que la

adopción de una perspectiva basada en los derechos del niño, mediante la acción del gobierno, del parlamento y de la judicatura es necesaria para la aplicación efectiva de toda la Convención, particularmente habida cuenta de los siguientes artículos [2, 3, 6 y 12] de la Convención, identificados por el Comité como principios generales<sup>3</sup>.

Se puede afirmar que éstos son los elementos básicos que subyacen en todo este tratado, si bien su contenido afecta a cuatro ámbitos en los que podemos clasificar la mayoría de los derechos reconocidos (Dávila y Naya, 2005a). Según nuestra propuesta estos ámbitos son los siguientes:

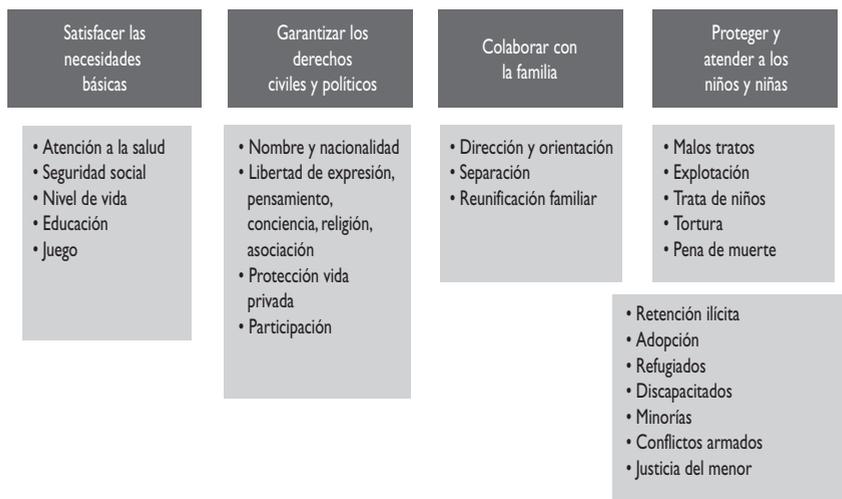
- *Satisfacer las necesidades básicas de la infancia*: atención salud y servicios médicos, seguridad social, nivel de vida, educación y desarrollo de la personalidad, al juego (artículos 6, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31)
- *Garantizar los derechos civiles y políticos*: nombre y nacionalidad, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, asociación, opinión del niño, protección a la vida privada, participación, de acuerdo con su capacidad y desarrollo (artículos 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17)
- *Colaborar con la familia respetando sus derechos y obligaciones*: Dirección y orientación de padres y madres para el ejercicio de los derechos del niño, separación de padres y madres, la reunificación familiar (artículos: preámbulo y 5, 6, 9, 10, 18)
- *Proteger a los niños y las niñas contra toda forma de explotación y violencia*: Malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños, tortura y pena de muerte (artículos 19, 32, 33, 34, 35, 36,

<sup>3</sup> Observación General n° 5 (2003). Medidas generales de aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44. CRC/GC/2003/5. Para un estudio más detallado de estos principios puede consultarse Dávila y Naya, 2005a.

37) y atender especialmente a los niños y niñas en situaciones vulnerables: Retención ilícita de niños, niños privados de medio familiar, adopción, niños refugiados, niños impedidos mental o físicamente, niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas, conflictos armados, justicia del menor y reintegración social (artículos 11, 20, 21, 22, 23, 30, 38, 39 y 40).

En definitiva, estos cuatro ámbitos resumen la defensa, en primer lugar, de una serie de derechos relativos a la *protección de la infancia* -tema clásico a lo largo de la Historia, aunque con diferentes tratamientos (caridad, beneficencia, Estado de bienestar) donde normalmente la infancia es vista como objeto de derecho- y, en segundo lugar, sus *derechos de autonomía*, donde la infancia puede ser considerada como sujeto de derecho, a pesar de las críticas que sobre esta concepción se hayan realizado (Garibo, 2004). Por otra parte, existen otras formas de acercarnos a la clasificación del conjunto de derechos reconocidos por la Convención, como el realizado por Ochaíta y Espinosa, (2004), donde se parte de la consideración previa de las necesidades de los niños y niñas, o el presentado por Suárez Sandomingo (1999), quien rea-

FIGURA I. Clasificación de los contenidos de la CDN

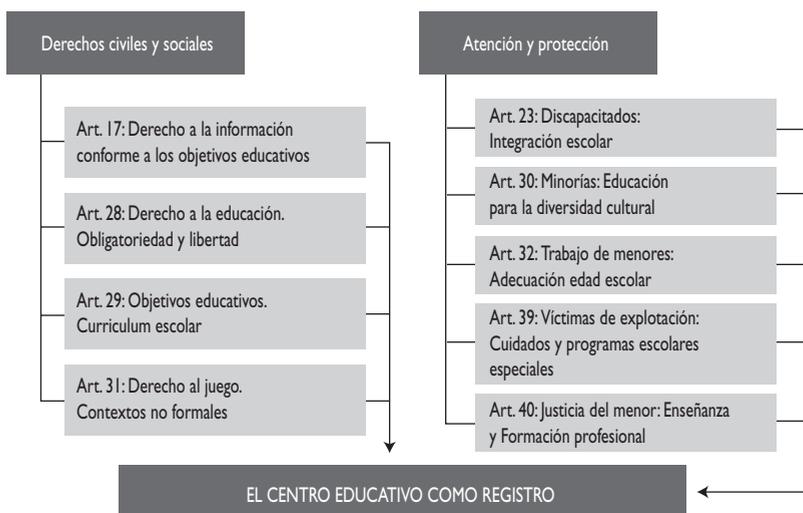


liza una clasificación en función de una serie de conjuntos de derechos: de igualdad, de integridad, derechos civiles, políticos, culturales, etc.

## Las implicaciones educativas de la Convención

En estos dos ejes de derechos –sujetos autónomos y objetos de protección– podemos apreciar las perspectivas educativas que contienen. Por una parte, porque son consecuencias de una deficiencia o carencia educativa –malos tratos, explotación laboral, tráfico de drogas, explotación sexual, venta o trata de niños–; es decir son los casos que demandan una protección de niños y niñas contra todo tipo de explotación y violencia y, por otra, porque la protección de los derechos supone una serie de *implicaciones* educativas –niños impedidos mental o físicamente, niños refugiados, niños pertenecientes a minorías, niños en conflicto con la justicia, etc.– En estos casos nos estamos refiriendo a una serie de situaciones de especial atención por tratarse de situaciones vulnerables. Es decir, que el conjunto de derechos reconocidos, desde la

FIGURA II. El centro educativo como registro



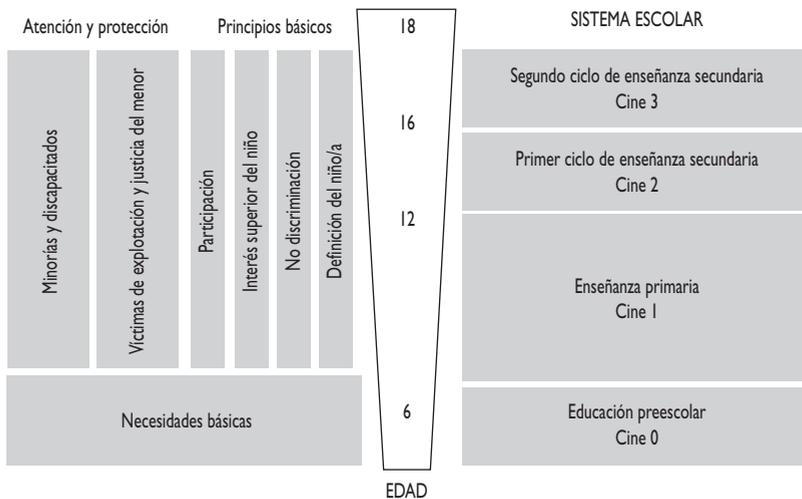
perspectiva educativa, afecta tanto a las situaciones de desamparo donde los niños y niñas manifiestan unas carencias que les impide gozar de dichos derechos, como a los que necesitan un tratamiento educativo para poder superar las situaciones conflictivas. De ahí que se insista tanto en la necesidad del derecho a la educación como centro vertebrador, pues el disfrute de la mayoría de los derechos de la infancia demanda que se cumpla este derecho fundamental.

Los artículos que, de manera explícita o implícita, están relacionados con la educación los podemos clasificar dentro de los dos ejes señalados. Como podemos observar en la siguiente figura, muchos de estos derechos pueden ser analizados, tanto en su efectividad como en su violación en los centros educativos que para estos casos se nos muestra como un observatorio privilegiado. De esta manera, la escuela, o más ampliamente los centros educativos, son un buen registro para poder analizar las diversas situaciones por las que atraviesan los niños y niñas. Hemos de tener en consideración que la diversidad de situaciones por las que pasa la infancia está cada vez más presente en los centros educativos en la mayoría de los países del mundo. Atender a esta diversidad no debe tener como horizonte únicamente el paso a la integración, sino al reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en estos ámbitos escolares. De esta forma, la integración no es más que el paso previo al completo reconocimiento de los derechos de la infancia. Asimismo, hemos de tener presente otros contextos no escolares, como el derecho al juego y la información, que están orientados desde la perspectiva de los objetivos educativos.

Esta última observación supone que el estudio de estos derechos puede hacerse en contextos educativos formales; teniendo en cuenta la diversidad de categorías que se encuentran implicadas, además de que deben cumplirse las dimensiones del derecho a la educación. Pero al margen de este acercamiento tan inmediato al centro educativo, también se puede resaltar que, desde la perspectiva de la educación comparada, podemos establecer un paralelismo entre los derechos de la infancia y el sistema escolar.

La combinación de los principios básicos de la Convención de 1989, sobre todo algunos de los derechos de atención y protección, y las necesidades básicas pueden complementar el estudio del sistema escolar, expresión del derecho a la educación. El tratar conjuntamente estos derechos aporta una riqueza incuestionable tanto en su visión de conjunto como en casos particulares. Incluso podríamos satisfacer esa pasión morfológica a la que antes hemos hecho referencia y, por lo tanto, podría hacerse una representación gráfica donde la visibilidad de los derechos de la infancia se complementa con la representación gráfica de un sistema escolar, como puede observarse en la siguiente figura.

FIGURA III. Derechos de la Infancia y sistema escolar



La amplitud de estudios que posibilita esta visión, nos permite tener un conocimiento más completo tanto de la infancia como de la realidad educativa. En este sentido, nos parece interesante hacer visible la diversidad de las diferentes infancias y de los sistemas educativos, que se sustentan en una base de derecho –el derecho a la educación–; también las diferentes infancias están asentadas sobre unos derechos reconocidos y asumidos por la mayoría de los países del mundo, si nos atenemos, por ejemplo, a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de Niño (1989).

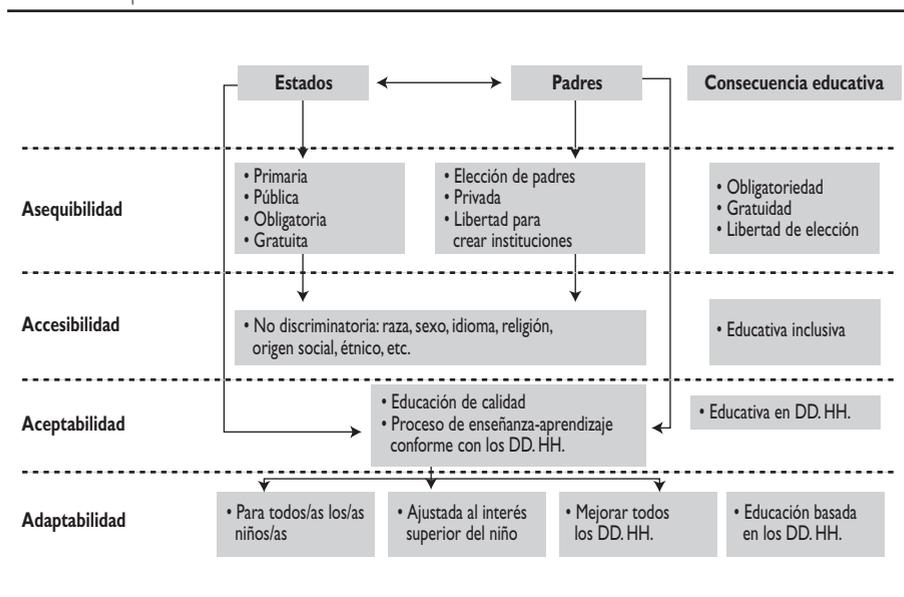
Así, una vez abordado en su conjunto la Convención y sus implicaciones educativas, nos interesa centrarnos en el derecho a la educación, en un sentido amplio, pues las dimensiones que presenta y las categorías que se recogen hacen valer este derecho como prioritario y condición indispensable para ejercer el resto de los derechos humanos, tanto políticos y civiles, como económicos, sociales y culturales. No obstante, se aprecia que en el reconocimiento del derecho a la educación en los diferentes tratados internacionales, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los Pactos Internacionales de 1966, hasta la Convención de 1989 (Hodgson, 1996), ha existido una evolución con respecto a los agentes implicados en este dere-

cho, de forma que, si en 1948 y en 1966, además de las obligaciones gubernamentales, se hacía declaración explícita de los derechos de los padres en cuanto a la educación de los hijos, en la Convención desaparece esa mención, al considerar que la necesaria vigilancia de los padres ya asume este derecho (Hodgkin y Newell, 2001 y 2004).

Sin embargo, quien mejor ha desarrollado desde el punto de vista, tanto metodológico como conceptual, este derecho es Katarina Tomasevski, la primera relatora especial de Naciones Unidas para este derecho y que ha ocupado este puesto desde 1998 a 2004. Sus aportaciones han supuesto un buen acercamiento al análisis de la situación de este derecho en el mundo a través de lo que ella ha denominado como «las 4 A-s»: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (Tomasevski, 1999, 2004 y 2005a). El desarrollo de estos cuatro principios parte de las propias declaraciones de derechos humanos y su implementación en el sistema escolar, respetando los presupuestos básicos por parte del Estado y las familias, la no discriminación, los objetivos de la educación y la adecuación de los mismos a los derechos humanos.

La esquematización de este planteamiento lo hemos completado con las consecuencias educativas, de manera que aparezca más evidente que el derecho a la educa-

FIGURA IV. Implicaciones escolares del derecho a la educación



ción supone poner en marcha toda una serie de dispositivos que afectan a las obligaciones gubernamentales, a los padres, al currículum escolar, a las diferentes situaciones sociales de los niños y niñas y también a unos objetivos educativos que tengan presente la necesaria defensa de los derechos humanos. Creemos que este esquema conjuga el derecho a la educación con el conjunto de los derechos de la infancia en el ámbito escolar. De ahí que insistamos en una lectura educativa de los derechos de la infancia.

Hay que resaltar que la Convención insiste en las obligaciones gubernamentales de los Estados con respecto a la aplicación del derecho a la educación, en el sentido de que estos deben invertir en educación y, en última instancia, en infraestructura y mantenimiento, asegurando el acceso a las niñas, no permitiendo la discriminación ni dentro de los centros escolares, ni en el acceso -bien sea por la no asistencia, o la situación laboral-. De la misma manera, los Estados deben establecer y aplicar normas en educación que permitan una educación aceptable con los derechos humanos y también que se adapte a la diversidad cultural (Tomasevski, 1999). Todo ello supone la búsqueda y establecimiento de unos indicadores que permitan constatar no sólo el reconocimiento del derecho a la educación, sino a la educación como un derecho (Tomasevski, 2005; Henaire y Truchot, 2003).

En este conjunto de propuestas queremos destacar que utilizar los derechos de los niños y las niñas como modelo, en lo que corresponde a las implicaciones educativas, es una buena perspectiva para el conocimiento comparado en educación. Además ofrece una doble virtualidad: centrarse en el ámbito escolar, con repercusiones más formales en el sistema educativo y, también abrirse al ámbito socio-educativo donde prevalecen los aspectos más informales de la educación.

## **Indicadores para el estudio de los derechos de la infancia**

Cuanto queda dicho hasta ahora puede tener un interés más o menos relevante en cuanto a la ampliación del objeto de estudio en la educación comparada, o a la importancia que tienen los derechos de la infancia en las sociedades actuales. La cuestión que debemos plantearnos ahora se refiere a la posibilidad efectiva de llevar a cabo este tipo de acercamientos desde nuestro ámbito de estudio. Nos referimos a las fuentes primarias donde encontrar la documentación y la información necesaria para sustentar el conocimiento de la realidad a la que nos estamos refiriendo. En este sentido, tenemos que reconocer que existe una amplia gama de fuentes donde obtener información relativa al

cumplimiento o violación de los derechos de los niños y niñas; ofreciendo ricas posibilidades de análisis. Este hecho que es imprescindible para la investigación en ciencias sociales, también ha sido motivo de preocupación por parte del Comité de los Derechos del Niño, que es el órgano de garantía de la Convención, pues desde que comenzó con sus trabajos de análisis de los informes que los Estados Parte tenían que remitir a dicho Comité, percibieron la necesidad de elaborar indicadores homologables sobre el cumplimiento de la Convención (Santos, 1998). De esta manera algunos observatorios de los derechos de la infancia se han preocupado por la búsqueda de indicadores para la implementación de la Convención. Pionero en esta labor ha sido el *Childwatch Internacional Indicators* por *Children's Rights Project* de Noruega que desde 1996 se ha preocupado por este tema (Ennew, J. y Miljeteig, P. 1996)<sup>4</sup>.

La elaboración de indicadores depende de una tarea previa como es el conocimiento de las fuentes de información, sean estas procedentes de organismos dependientes de los gobiernos, de organismos internacionales, de organizaciones no gubernamentales, de la comunidad académica o de las organizaciones intergubernamentales. Esas fuentes pueden proceder tanto de las legislaciones nacionales o internacionales como de proyectos o experiencias y, en general, se refieren a un amplio abanico de temas: empleo, vida familiar, orden público, justicia, educación, sanidad, etc. Así mismo, se trata de información tanto cuantitativa como cualitativa; aunque suele abundar la información estadística en detrimento de otro tipo de informaciones más cualitativas. También resulta evidente que no todos los países están en la misma disposición de ofrecer estos datos, bien sea por carencia de recursos o por desinterés en la recogida de determinado tipo de información.

Como podemos observar, cada vez es más evidente la importancia de elaborar y detectar indicadores, sobre todo para evaluar el cumplimiento o las violaciones de muchos derechos reconocidos, tanto en la escala nacional como internacional. En nuestra tarea como comparatistas, resulta evidente que el conocimiento formal de los sistemas educativos no nos proporciona información suficiente sobre el derecho a la educación; incluso indicadores muy pertinentes para conocer la calidad del sistema escolar, no lo son para evaluarlo positivamente, porque no se cumplen las dimensiones

<sup>4</sup> También UNICEF en un seminario celebrado en 1998, en Ginebra, reunió a un importante grupo de expertos alrededor del tema «*Indicators for global monitoring of child rights*», con el objetivo de facilitar a los Estados Parte la cumplimentación de sus informes. La existencia de un *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*, a cargo de Hodgkin y Newell, en dos ediciones hasta la actualidad son muestra del interés por lograr un acuerdo sobre este tema. Hay que tener en cuenta que los primeros informes elaborados por los Estados Parte se iniciaron en 1992, después de pasados dos años desde que los primeros países ratificaron la Convención.

del derecho a la educación. De la misma manera, tampoco el estudio de la infancia nos proporciona información suficiente de la infancia como sujeto de derecho, debido a la carencia o escasez de indicadores que nos permitan un mejor conocimiento de los derechos de los niños y niñas.

Ante este panorama, queremos aproximarnos al tema, sabiendo que los límites en los que nos movemos, aunque reconocemos la necesidad de encontrar indicadores suficientemente contrastados es una tarea laboriosa. Para poder realizar comparaciones con la garantía de una cierta homogeneidad en la obtención de los datos, y es necesario en primer lugar identificar las fuentes y recursos utilizados. En este sentido, sólo nos referiremos a unos indicadores suficientemente conocidos, dado que son fácilmente accesibles.

El objetivo final de este tipo de propuesta debería ser un inventario de indicadores por cada uno de los derechos de la infancia, tarea de momento imposible, aunque existen aproximaciones en Hodgkin y Newell (2004). En primer lugar, trataremos de señalar aquellos mejor conocidos como son los relativos al derecho a la educación, aunque escaseen los planteamientos más sugerentes como los de Beeckman (2004) donde, partiendo de las categorías estudiadas por Tomasevki, ya citadas, ofrece la posibilidad de relacionar dichas categorías con la perspectiva de los derechos humanos. A modo de ejemplo, tan sólo citamos algunos casos de indicadores internacionales, sabiendo que a escala nacional podemos contar un amplio abanico de informes, estadísticas, anuarios, etc. que muestran series bastante completas de datos cualitativos y cuantitativos, etc.

Así, el Banco Mundial (1999) nos proporciona datos relativos al PIB; tasa de alfabetización de adultos; tasas neta y bruta de escolarización en primaria, secundaria y superior; alumnos que alcanzan el 5º grado; esperanza de vida escolar; progresión a secundaria; gastos públicos en educación; ratio alumno-profesor en primaria y secundaria; porcentaje de alumnas en primaria y secundaria y tasa de enseñanza privada en primaria y secundaria

Por otra parte, UNESCO (2000), en su informe mundial sobre la educación, utiliza datos relativos a:

- Población y PIB (tasa de crecimiento de la población, población de 6-14 años y de más de 65, población urbana, esperanza de vida, fecundidad, mortalidad infantil y el PIB por habitante).
- Alfabetización, cultura y comunicación (tasa estimada de analfabetismo en adultos, volúmenes en bibliotecas públicas, tirada de diarios, receptores de radio y televisión y líneas telefónicas).

- Escolarización preprimaria y acceso al sistema escolar (enseñanza preprimaria, tasa de ingreso en la primaria y esperanza de vida escolar).
- Enseñanza primaria (duración, población escolar y tasas bruta y neta de escolarización).
- Eficacia interna de la enseñanza primaria (porcentaje de repetidores y porcentaje de alumnos que llegan al segundo y quinto año).
- Enseñanza secundaria: duración, población y tasas de escolarización (duración de la enseñanza secundaria, población escolar y tasas bruta y neta de escolarización).
- Personal docente de enseñanza preprimaria, primaria y secundaria (número de alumnos por docente, personal docente femenino y docentes por cada 1000 trabajadores no agrícolas).
- Enseñanza superior: matrícula y desglose por niveles de la CINE (estudiantes por cada 100.000 habitantes, tasa bruta de matrícula, porcentaje de estudiantes por niveles de la CINE).
- Enseñanza superior: estudiantes y diplomados por sector principal de estudios
- Matrícula del sector privado por niveles y gastos públicos en educación en porcentaje del PIB, de los gastos públicos, tasas de crecimiento anual y gastos ordinarios en porcentaje total).
- Gastos públicos corrientes en educación (emolumentos del personal docente, distribución de los gastos ordinarios por niveles de enseñanza y gastos ordinarios en porcentaje del PIB per cápita).

La OCDE (2004) analiza el contexto en el cual operan los sistemas educativos; agrupando los indicadores en cuatro grandes bloques:

- Los resultados de los centros de enseñanza y el impacto del aprendizaje (nivel de formación de la población adulta; tasa de obtención de un diploma de secundaria; tasa de obtención de un diploma de educación superior por campo de estudios; tendencias en los rendimientos en lectura de los alumnos de 4º año; comprensión escrita, cultura matemática y sentimiento de pertenencia de los alumnos de 15 años; diferencias de rendimiento por sexos; tasa de actividad según nivel de formación, etc.)
- Fuentes financieras y humanas invertidas en educación (gastos en educación por alumno; gastos en centros escolares en porcentaje de PIB; inversiones públicas y privadas; gastos totales en educación; ayudas públicas a los estudiantes, gastos en centros escolares por categoría de servicios y fuentes)

- Acceso a la educación, participación y progresión (esperanza y tasas de escolarización; acceso y esperanza de escolarización en educación superior; estudiantes extranjeros en educación superior; formación y empleo de los jóvenes; situación de los jóvenes poco cualificados)
- Entorno pedagógico y organización escolar (número de horas de instrucción en primaria y secundaria; tasas de alumnos por profesor; salario de los enseñantes; número de horas docentes y jornada de trabajo de los enseñantes; políticas de admisión, orientación y agrupamiento de los alumnos en el segundo ciclo de secundaria; toma de decisiones en los sistemas educativos)

Además de estos indicadores, que resultan más apropiados para estudiar el derecho a la educación, UNICEF en sus últimos informes anuales sobre el Estado Mundial de la Infancia, los completa con otros indicadores más apropiados para el análisis de la situación de los derechos de la infancia. No en vano UNICEF tomó como «misión» la Convención sobre los Derechos del Niño como base de sus programas (Dávila, 2001). Aunque hay que señalar también que quedan muchos aspectos de los derechos del niño en los cuales el UNICEF no señala esos indicadores, sobre todo aquellos que se refieren a los derechos civiles, políticos y a otros derechos sociales y culturales. Así, en el informe del 2004 podemos encontrar los siguientes indicadores:

- Indicadores básicos (población total, el número de menores, la esperanza de vida, la tasa de mortalidad, etc.)
- Aspectos unidos a la nutrición (nacidos con bajo peso, lactancia, etc.),
- Salud (acceso al agua potable, vacunación, etc.),
- VIH/SIDA (incidencia y conocimiento y comportamiento),
- Educación (Tasa de analfabetismo, escolarización, asistencia, alumnos que alcanzan el 5º grado),
- Demografía (población, crecimiento anual, mortalidad, natalidad, esperanza de vida, fecundidad, etc.),
- Indicadores económicos (Ingreso Nacional Bruto, inflación, población que viven con menos de un dólar diario, etc.),
- Situación de las mujeres (esperanza de vida, alfabetización, escolarización con respecto a los hombres, atención prenatal, mortalidad derivada de la natalidad) y
- Protección infantil (trabajo infantil, matrimonio precoz, inscripción, etc.)

Pero sin duda, donde mejor se pueden encontrar indicadores para los derechos de la infancia, con todos los matices necesarios por el tipo de fuente, son los propios informes que los Estados Parte deben enviar al Comité de los Derechos del Niño en virtud del Artículo 44 de la Convención sobre los Derechos del Niño y que recogen información sobre cada uno de los derechos, siguiendo un esquema ya bastante depurado por el propio Comité que permite la homogeneidad de la información, en los siguientes ámbitos: Reforma legal; Mecanismos de coordinación y seguimiento; Mecanismos de recogida de datos, de indicadores y estadísticas; Asignación de recursos; Establecimiento de un organismo independiente para difundir y proteger los derechos de los niños y niñas; Crear conciencia, educación, formación sobre la Convención; y Cooperación con ong locales, nacionales y cooperación internacional (David, 1997). En este sentido, nos parece pertinente esta categorización por ser adecuada y útil, habiendo sido ya empleada para el caso europeo (Dávila y Naya, 2003).

Los datos que facilitan dichos informes, en muchas ocasiones, no son más que mera información sin elaborar, pero permiten acceder a fuentes originales donde poder asentar un indicador. Por ejemplo, en las decisiones gubernamentales se puede detectar la existencia de un «defensor del niño», lo cual es un buen indicador para observar que está a su disposición, al menos este recurso legal para hacer frente al incumplimiento de muchos derechos reconocidos. También en ese mismo conjunto de indicadores, debemos incluir los informes elaborados por las ong que complementan o contrastan la información facilitada por los Estados Parte y que son tenidos en cuenta por el Comité de los Derechos del Niño a la hora de confeccionar el informe final sobre un Estado en cuestión, y remitida su información a la Asamblea General de Naciones Unidas, siguiendo los pasos preceptivos.

En este conjunto de indicadores se aprecia que quedan abordados la mayoría de aspectos que incumben a la infancia y también al sistema educativo. Por lo tanto, recogen ámbitos ya descritos en cada uno de los derechos de la infancia. Lo importante de estos indicadores es destacar su utilidad de cara a poder ofrecer un conjunto de indicadores con relación a los derechos de la infancia. Además de los ya señalados, hay que tener presente que se pueden elaborar indicadores *ad hoc* para comprobar su interés y evaluación en aspectos particulares en un país determinado; se tendrían, y aquí afirmamos nuevamente su potencialidad, que poder elaborar unas categorías que fuesen expresión de los derechos fundamentales del niño. Esta posibilidad sería una buena herramienta, donde los indicadores pudieran expresar la situación de los derechos del niño en cada país, lo cual además del interés para desarrollar políticas a

favor de la infancia, permitiría realizar comparaciones garantizadas desde el punto de vista de la validez de los indicadores utilizados.

## A modo de conclusión

La aportación principal de este artículo reside en las posibilidades que ofrecen los derechos de la infancia como un nuevo objeto de estudio para los comparatistas en educación. Hemos señalado la escasa presencia de temas relacionados con los derechos de la infancia dentro del discurso sobre educación comparada. Así mismo hemos destacado las perspectivas de estudio posibles, bajo la consideración de los derechos de los niños y niñas a partir de lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Esta Convención es un buen instrumento, a pesar de las críticas, para observar el avance de los derechos de los niños y niñas, y también es una buena herramienta para analizar su situación de una manera comparada.

Finalmente nos parece importante destacar que el estudio y análisis comparado de la situación de la infancia y sus derechos, requiere la elaboración de unos indicadores que sean expresivos de su cumplimiento y sirvan para un mejor conocimiento de la situación de la infancia en el mundo. A lo largo de este trabajo se ha insistido en la necesidad de conocer los derechos de la infancia para poder apreciar todos los recursos y posibilidades que ofrecen al ámbito educativo.

## Referencias bibliográficas

- BEECKMAN, K. (2004): «Measuring the implementation of the right to education: educational versus human rights indicators», en *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 71-84.
- BRAY, M. (2003): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. London, Kluwer.
- CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, J. (2000): *Teoría y Desarrollo de la investigación en educación comparada*. México D.D., Plaza y Valdés S.A.

- DAVID, P. (1997): «Reflexiones sobre el Trabajo del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño» en FUNCOE, *El futuro de la infancia en Europa. Actas del seminario europeo la protección de los niños y niñas y de las familias: el papel de las ONG en la UE Madrid*, FUNCOE, pp. 79-103.
- (2003): «A Holistic Vision of the Right to Education», en CIFEDHOP: *Défis éducatifs et droits de l'homme*. Geneve, pp. 39-55.
- DÁVILA, P.: «Los derechos de la infancia, UNICEF y la educación», en L.M. NAYA (coord.) (2001): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*, pp. 61-119. Donostia, Erein.
- DÁVILA, P. ; NAYA, L.M.: «Infancia y educación: aproximación teórica e histórica», en V. LLORENT (coord.) (2001): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*, pp. 427-445. Sevilla, Giecse-Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- (2003): «La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención sobre los derechos del niño», *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 83-133.
- (2004): *Los derechos de la infancia en Europa. Perspectiva educativa*. Comunicación presentada en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, La Habana (Cuba), (en prensa).
- «Infancia y educación en el marco de los derechos humanos», en L.M. NAYA, (coord.) *La educación y los derechos humanos*, (2005a) pp. 91-137. Donostia, Erein.
- «Los derechos de los niños y niñas en los tratados internacionales. Tres momentos históricos», en P. DÁVILA; L.M. NAYA (coord.): *La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones*, (2005b), Tomo I, pp. 889-900. Donostia, Erein.
- ENNEW, J. ; MILJETEIG, P. (1996): «Indicators for children's rights; progress report on a project», in *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 213-236.
- FERRER, F. (2002): *La educación comparada actual*. Madrid, Ariel educación.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- (1991): *Fundamentos de educación comparada*. Madrid, Dykinson.
- GARIBO, A.P. (2004): *Los derechos de los niños: una fundamentación*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GROUX, D. et autres (2002): *Dictionnaire d'Éducation Comparée*. Paris, L'Harmattan.
- HAWES, J.M.; HINER, N.R. (1991) (eds.): *Children in historical and comparative perspective*. London, Greenwood Press.
- HENAIRE, J.; TRUCHOT, V. (2003): «Les indicateurs du droit à l'éducation: le défi d'une mise en œuvre», in CIFEDHOP: *Défis éducatifs et droits de l'homme*. Geneve, pp. 57-80.

- HODGSON, D. (1996): «The international human right to education and education concerning human rights», en *The International Journal of Children's Rights*, 4, pp. 237-262.
- HOFFMAN, D. M. (2003) «Childhood ideology in the united states: a comparative cultural view», en M. Bray (ed.): *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New paradigms*, pp. 191-211. London, Kluwer.
- HODGKIN, R.; NEWELL, P.: *Manual de Aplicación de la Convención sobre Derechos del Niño*, Ginebra, UNICEF, 2001 y 2004.
- LLORENT, V. (COORD.): *Derechos y educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Sevilla, grupo de investigación de educación comparada de Sevilla, 2001.
- (coord.): *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada. Atención a la infancia y espacios educativos*. Sevilla, Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla, 1998.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid, La Muralla.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. ; VALLE, J. M. (2005): «10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva». *Revista española de educación comparada*, 11, pp. 37-94.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J: «¿Seducida o maltrecha?: “re-inventando” la educación comparada en los actuales escenarios mundiales», en *Quaderns digitals*, 2005, [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=633](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=633) (1 de junio de 2005)
- NAYA, L. M<sup>a</sup> (coord): «La infancia y sus derechos». Número monográfico de la *Revista española de educación comparada*, (2003),9.
- (2005): *La educación, un derecho humano*. Donostia, Erein.
- OCDE (2004): *Education at a Glance*. Paris, OCDE.
- OCHAITA, E. ; ESPINOSA, M<sup>a</sup> A. (2004): *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la convención de naciones unidas sobre los derechos del niño*. Madrid, Mcgraw Hill.
- OLIVERA, C.O. (1988):«La educación comparada: hacia una teoría fundamental». *Perspectivas*, XVIII, 2, pp. 173-192.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (2000): *Proyecto Docente*. Girona, Universitat de Girona, documento policopiado.
- PEDRÓ, E: «Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en educación comparada: una panorámica introductoria», en J. SCHRIEWER Y F. PEDRÓ (comps.): *Manual de educación comparada*, pp. 163-188. Barcelona, PPU, 1993.
- PROPP, V. (1985): *La morfología del cuento*. Madrid, Akal.

- ROSSELLÓ, P. (1972): «La estructura de la educación comparada», en A. D. MÁRQUEZ (comp.): *Educación comparada. Teoría y metodología*, pp. 53-60. Buenos Aires, Ateneo.
- SANTOS, M. (1998): «Convención sobre los Derechos del Niño», en NACIONES UNIDAS *Preparación de informes sobre los Derechos Humanos. Conforme a seis importantes instrumentos internacionales en Derechos Humanos*, pp. 425-543. Naciones Unidas, Ginebra,
- SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (eds.): *Manual de educación comparada*. Vol. 2 Teorías, Investigaciones, Perspectivas. Barcelona, PPU, 1993.
- SCHRIEWER, J. (2002): *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares.
- SPENGLER, O. (1983): *La decadencia de occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid, Espasa-Calpe.
- SUAREZ SANDOMINGO, J. M. (1999): *Historia dos dereitos da infancia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TOMASEVSKI, K. (1999): *Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación*, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la comisión de derechos humanos. Comisión de derechos humanos 55º período de sesiones. Naciones Unidas
- (2004): *El asalto a la educación*. Madrid: Intermon Oxfam.
- (2005): «El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable», en L. M. NAYA: *La educación, un derecho humano*, pp. 63-90. Donostia, Erein.
- TOYNBEE, A. (1971): *Estudio de la historia*. Madrid, Alianza.
- TRINIDAD, P. (2003): «El “Talón de Aquiles” de la Convención de los Derechos del Niño: una aproximación a las Declaraciones y Reservas formuladas por los Estados Partes», en J. SOROETA (ed.): *Cursos de derechos humanos de Donostia-San Sebastián* Vol. 4. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2003.
- UNESCO: *Rapport Mondial sur l'Éducation*. París, UNESCO, 2000.
- UNICEF: *Manuel d'application de la convention relative aux droits de l'enfant*. Ginebra, UNICEF, 2002.
- UNICEF: *Estado Mundial de la Infancia*, 2005. Ginebra, UNICEF, 2004, disponible en [http://www.unicef.es/contenidos/250/sowc05\\_sp.pdf](http://www.unicef.es/contenidos/250/sowc05_sp.pdf) (1 de junio de 2005)
- VELLOSO, A. ; PEDRÓ, F. (eds.) (1991): *Manual de Educación Comparada. Vol. 1 conceptos básicos*. Barcelona, PPU.

- VERGARA, J. (1997): *Apuntes de educación comparada*. Pamplona, Newbook ediciones.
- VIÑAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Ediciones Morata.
- WORLD BANK (1999): *Education sector strategy*. Washington, World Bank.