

LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS EN EL MUNDO. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

Consuelo Flecha García
Universidad de Sevilla

Una de las cuestiones clave de la historia de las mujeres podría formularse de la siguiente manera: "Ha nacido una niña", "es una niña". Entre todos los factores que, en cada aquí y en cada ahora de ese acontecimiento, quieren determinar la nueva vida que empieza, ¿cuál es la importancia del sexo?¹ Una pregunta para cuya respuesta podemos ayudarnos de lo que nos dice el contexto, la mentalidad, las condiciones y las expectativas que han rodeado el nacimiento de una niña en las diferentes épocas y lugares.

Este mes hemos presenciado el nacimiento del niño 6.000 millones. Y podemos afirmar que le espera un futuro mejor que si hubiese nacido niña. Las consecuencias que produce el género la llevarían a recibir menos alimento en caso de escasez, a tener menos probabilidades de ir a la escuela, a crecer creyendo que su verdadero hogar será la familia de su futuro marido, a tener su primer embarazo siendo adolescente, etc. etc.; y sería así, porque esto es lo que sucede a la mayor parte de la población femenina mundial, aunque a la mayoría de las jóvenes que lean esto aquí les resulte poco creíble.

El Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en El Cairo en septiembre de 1994, estableció como una de las condiciones básicas para mejorar la calidad de vida de todas las personas, la de eliminar la discriminación contra las niñas².

¹ Cfr. DUBY, Georges-PERROT, Michelle: *Historia de las Mujeres*, Madrid, Taurus, 1.992, Tomo 2, p. 252.

² Cfr. "Los derechos de las niñas en la Conferencia de El Cairo", en *FEM*, n.º 157, abril 1.996, p. 16.

Igualmente un año después en Beijing, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer destacó las importantes repercusiones que tiene la educación sobre las niñas. También en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, celebrada en Nueva York en 1990, habían sido contempladas las necesidades de las niñas como una perspectiva a largo plazo para mejorar la condición de las mujeres.

Unas decisiones que, sin duda, hundan sus motivaciones en una realidad histórica cargada de tradiciones seculares, diversas en las diferentes civilizaciones, culturas o países, pero con indicadores comunes cuando nos acercamos a ellas desde una mirada que focaliza a las mujeres y a las niñas. Si lo hacemos así nos es más fácil ver los profundos prejuicios arraigados que han actuado sobre la vida femenina en general y, en consecuencia, sobre las niñas; cómo se les han negado derechos reconocidos a sus hermanos, esos tan básicos que hoy denominamos nutrición, salud, educación, respeto a la propia personalidad, y hasta la supervivencia.

Durante demasiado tiempo y prácticamente en todas las culturas del mundo la realidad se ha encargado de desmentir el que la infancia es "la etapa más feliz de la vida", porque se han mantenido altas tasas de mortalidad infantil producto de enfermedades evitables; por el número -éste cada vez más creciente- de maltratos de millones de niñas y niños obligados a trabajar en condiciones de clara explotación; por la falta de oportunidades para decidir libremente sobre su vida, etc.; situaciones en las que la infancia femenina ha llevado adheridas, además, las connotaciones de género que se ponen de manifiesto en las pautas sociales y culturales, en la normativa que regula las relaciones dentro de la familia y del conjunto de la sociedad, así como en los datos estadísticos que conocemos.

Es verdad, y no ha dejado de serlo, cuando nuestra mirada va más allá de lo inmediato, que la condición de ser niña significa una doble discriminación: por haber nacido mujer y por ser una menor; una niña que hasta carece de identidad propia al ser invisibilizada en el lenguaje que pretende nombrarla pero que la subsume en la categoría universal de "niño" hablando por ella y en su lugar. El panorama que nos ofrece su situación en diversas partes del mundo, no puede sino generar una problemática que ha pasado a ser objeto de preocupación por parte de los organismos internacionales, de diferentes movimientos de mujeres, y de numerosos gobiernos³.

³ Cfr. "Presentación", en *Perspectivas. ISIS Internacional*, nº 9, enero-marzo 1.998,

El dato que hace quince años difundió uno de los Informes elaborado por UNICEF que decía que “todos los días muere un millón de niñas, porque han nacido mujeres”, es un elocuente -y trágico- indicador que apunta a que una de las primeras informaciones que siempre han recibido las niñas al crecer -sí lograban no morir-, era aquella que las distanciaba de la igualdad con los niños y que justificaba su presencia dependiente y subsidiaria en la sociedad.

Las niñas como inferiores

Las niñas han sido secularmente consideradas inferiores a los niños, y no se les ha ofrecido ni las mismas oportunidades de instrucción, ni referencias plurales para su vida. Complejas son las razones que han explicado y explican esta situación, pero, en cualquier caso, han actuado mezcladas las de orden cultural, económico y político. Ser una niña ha implicado tener características calificadas de inferiores respecto de las del otro género, por ser distintas de las que constituían el modelo de perfección masculino; desde él ellas eran imperfectas e incompletas. Se les ha dicho, identificando naturaleza y cultura, en una estrecha relación y condicionamiento de lo social por lo biológico, que no podían llegar a tener la misma fuerza que los hombres, que eran menos inteligentes, que su destino tenía como finalidad casarse y concebir hijos; también trabajar fuera de su hogar, pero sólo para ayudar a su marido. Que a ellas, por ser mujeres, les correspondían menos oportunidades familiares y sociales que a sus hermanos para crecer como personas, etc⁴.

El contexto familiar ha persuadido siempre a las niñas de que eran diferentes no sólo por lo que hacían, sino también por lo que eran y por lo que debían llegar a ser. A las niñas se les ha enseñado a serlo. En todos los casos han recibido una socialización para esposas y madres de mañana, aun cuando los modos concretos no afectaran directamente, de la misma manera, a todas las niñas de una misma edad, por las peculiaridades que incorpora la clase social o la raza.

Con este marco general como escenario, ¿qué imagen han podido tener las niñas de sí mismas y de lo que iban a ser sus vidas? ¿de qué se han nutrido sus sueños de generación en generación? Sólo de esas imágenes intemporales de la esencia femenina que se les proponían? O más bien ese eterno femenino, esa esencia común, construida desde un discurso interesado y tan lejano de la cotidianidad de las mujeres, ha servido únicamente como hori-

⁴ Cfr. GIBERTI, Eva: “Una historia de omisiones”, en *Perspectivas. ISIS*, op. cit., p.

zonte nunca alcanzable por quienes indudablemente han vivido privadas de lo que hoy entendemos como derechos básicos universales, y no sólo masculinos.

Desde antes de su nacimiento han experimentado las formas de discriminación producidas por la preferencia de los niños sobre las niñas, que a lo largo de la historia han llevado a prácticas como la selección prenatal del sexo y el infanticidio de las niñas en algunos países. La muerte por desnutrición en los primeros meses o años son, en su mayoría, de niñas en algunos de los países más pobres, mientras que la mortalidad infantil en los desarrollados no muestra diferencias importantes en cuanto al sexo. El infanticidio femenino no ha desaparecido todavía en países como China, India, y algunos otros de Oriente próximo aunque se hayan empezado a tomar algunas medidas recientemente. Y así ha sido a lo largo de la historia en la que las probabilidades de supervivencia de las niñas han sido menores que las de los niños⁵. Las niñas son y han sido siempre más sensibles a las violencias familiares. El menosprecio hacia sus vidas las ha hecho desaparecer, invisibilizarse dentro de la casa y en la familia, doméstico y en el cuidado de las niñas y niños pequeños a medida que iban creciendo⁶. En África, como en muchas partes del mundo, la mujer que da a luz a hijos varones se considera afortunada y es muy admirada por su entorno, mientras es digna de compasión la vecina que sólo ha tenido hijas. En Asia, en donde sigue vigente el sistema de la dote, las consecuencias son aún más graves, pues una familia con varias hijas puede estar expuesta a la ruina financiera para poder casarlas⁷.

Las niñas se han visto privadas de una conciencia pública que las valore. Pues tradicionalmente, en todas las culturas del mundo, han sufrido una discriminación que comienza en la infancia cuando la familia y el medio social en el que han nacido les prestan menor atención que a los niños, negándoles el

⁵ Ejemplificándolo con una de las etapas de historia, sabemos que en la Baja Edad Media durante sus primeros diez años de vida las probabilidades de supervivencia de las niñas eran menores que las de los niños. Cfr. DUBY, Georges-PERROT, Michelle: *Historia de las Mujeres*, op. cit., p. 326.

⁶ Cfr. FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: "Futuro de subordinación", en *Perspectivas. ISIS*, op. cit., p. 9.

⁷ Cfr. MONGELLA, Gertrude: "Un cambio en favor de las últimas y más desfavorecidas", en *El progreso de las naciones*, Nueva York, UNICEF, 1.994, p. 31.

acceso a los recursos disponibles en nutrición, en sanidad, en atención materna, para el desarrollo psicológico y afectivo o para su educación. Cuando se las obliga a permanecer en la casa para colaborar en el trabajo doméstico y no acuden a la escuela con sus hermanos, lo que ha sido y sigue siendo considerado normal en muchos de los países en desarrollo, y que va preparándolas para la doble jornada, para una ciudadanía de segunda categoría, para una mayor explotación económica porque tienen dificultades a la hora de inscribirse en el mercado de trabajo debido a su menor capacitación y educación, o para la resignación y la subordinación cuando llegan a ser adultas⁸. Son éstos algunos de los problemas que emergen de una constante histórica aún no superada.

Cuando sabemos con qué facilidad la sobrecarga de labores domésticas en niñas y mujeres puede ser evitada utilizando tecnologías básicas adecuadas que suplan muchas horas diarias de pesado trabajo, liberando tiempo y energías para otros esfuerzos. Básicas pero no disponibles en demasiados países -como una infraestructura comunitaria de pozos de agua o de suministro de combustible-energía-, y que hacen que millones de niñas y de mujeres agoten su tiempo, su salud y sus energías en las tareas de acarrear agua, recoger leña y moler el grano; además, esperándose de ellas que trabajen aunque estén enfermas, o a las que se dice, por ejemplo, que avergonzarán a sus padres si gritan durante el parto, mientras se hace acostar al niño que se queja de dolor de cabeza⁹.

Es conocido que existen culturas en las que los hombres y los hijos comen primero y lo que sobra es para la mujer y las hijas. En las que las niñas tienen, por tanto, más posibilidades de estar peor nutridas que los niños. A lo que hay que añadir la reducida, inadecuada o inexistente atención sanitaria. Discriminación en la nutrición y en la salud, y también educacional y socioeconómica, porque las niñas no acceden a las mismas oportunidades que sus hermanos; lo primero, a pesar del valor real del trabajo que realizan en la agricultura, en las tareas domésticas y en el cuidado de los más pequeños, y lo segundo, quizás precisamente por esto. Y sin embargo, aún con toda esta contribución de las niñas, ha dominado la impresión de que las hijas constituían una carga, porque había que vigilarlas, había que dotarlas, había que casarlas.

⁸ Cfr. FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: “Futuro de subordinación”, op. cit., p. 14.

⁹ Cfr. MONGELLA, Gertrude: “Un cambio en favor...”, op. cit., p. 31.

Una desigualdad real y simbólica

Millones de niñas no han dejado de convivir con desigualdades reales y simbólicas que reflejan la segregación de género que ellas, y también los niños -aunque en sentido contrario-, sufren en su socialización infantil a través de las costumbres, de las normas, de los juegos, de las tradiciones. A las niñas se les ha enseñado que si deseaban estar bien consideradas y ser bien tratadas en la sociedad, es decir por los hombres, debían anteponer en todas las circunstancias las necesidades de los demás a las propias; se les obligaba a aprender que sus vidas iban a transcurrir a la sombra de un hombre -padre, marido o hijos varones-, sin ni siquiera garantizarlas derechos sucesorios equitativos¹⁰.

Han tenido que sufrir la práctica de la mutilación genital femenina que afecta a su integridad corporal, a su dignidad personal y a su salud física y psicológica. Una ceremonia de iniciación que hoy es entendida como una grave violación de los derechos humanos pero a la que todavía se somete a dos millones de niñas anualmente¹¹. Existe un movimiento mundial destinado a reducir esta mutilación en el próximo decenio, pero se sabe que no se podrá eliminar completamente hasta que transcurran tres generaciones de mujeres¹².

Y otras formas de utilización de su cuerpo pues, junto a esto, aún las niñas no tienen garantizada la protección contra muchas formas de abuso emocional, psicológico, sexual, laboral cuando, al ser cedidas o vendidas por sus familias, se las aísla de su entorno afectivo cercano y del mundo de las leyes. Cuando se hace de ellas objeto de tráfico y uso en la prostitución y la pornografía. Estas situaciones destruyen la vida de muchos niños, sí, pero especialmente de niñas entre las que es más frecuente. Porque están más expuestas a los efectos del Sida y otras enfermedades de transmisión sexual, ya que tienen más posibilidades de contagiarse de hombres de mayor edad que de jóvenes de la suya propia¹³.

¹⁰ La historia de la escolarización femenina en los diferentes países pone de manifiesto los marcos ideológicos que acompañaron la incorporación de las niñas a la cultura académica. Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo (1.998): «Género y Comunicación en el marco escolar: el modelo femenino», en Vera Balanza, María Teresa (ed.): *Mujer, Cultura y Comunicación. Entre la Historia y la Sociedad Contemporánea*, Málaga, Ed. Málaga Digital, pp. 60-64.

¹¹ La Organización Mundial de la Salud calcula que 130 millones de mujeres de más de 30 países -28 de África- han sido sometidas a la mutilación genital femenina.

¹² Cfr. *Noticias del Unicef*, n° 166, marzo 1.999, p. 29.

¹³ Cfr. *El progreso de las naciones. 1.999*, Nueva York, UNICEF, 1.999, p. 23.

Además, a lo largo de los siglos, y actualmente en muchas partes del mundo, las niñas han contraído matrimonio cuando aún no, o apenas, habían dejado de serlo. El respeto al libre y pleno consentimiento de las jóvenes para contraer matrimonio es un logro reciente y sólo para una parte de la población femenina. No ha dejado de ser realidad el matrimonios entre niños y la maternidad prematura. En África, por ejemplo, en la actualidad tres de cada cuatro adolescentes son madres; es el continente que presenta la tasa más elevada de madres jóvenes. En los países donde estas uniones de adolescentes son normales, se espera que comiencen a tener hijos inmediatamente, más allá del riesgo directo sobre su integridad física, “porque es muy probable que su estatus personal en su grupo dependa de tener muchos hijos. Y es posible que declare compartir ese deseo para adaptarse a los valores sociales vigentes”¹⁴; pero esto, además de limitar las oportunidades de educación y de trabajo remunerado de esas mujeres, condiciona su desarrollo humano personal y social, ya que queda únicamente reducido a algunas dimensiones de su personalidad.

En relación con estas realidades hay que garantizar, sin duda, servicios de salud integrales apropiados a las necesidades específicas de las niñas y a una planificación familiar que les permita ampliar su período de formación, la disponibilidad de tiempos para tomar decisiones, y que vele por su salud como mujeres; que haga posible prevenir algunos de los problemas que socavan su posición social, sus capacidades, sus energías, su libertad y, con ello, las oportunidades de desarrollo y de educación de sus futuros hijos e hijas. Las niñas se han visto excluidas del acceso a la instrucción hasta hace poco más de un siglo. La normativa legal con la que los Estados del siglo XIX reglamentaron la instrucción pública del ciudadano, tardó en incluir dentro de esa condición de las sociedades modernas a las mujeres¹⁵. La arraigada y originaria conciencia de que una niña no necesitaba instrucción para ser esposa y madre, de cuya pervivencia aun tenemos datos, ha producido la disparidad recurrente en la escolarización de niños y de niñas desde que la instrucción empezó a concebirse como una necesidad cívica y social; y hace que en los últimos años del siglo XX, en torno a catorce millones más de niñas que de niños no lleguen a ir a la

¹⁴ MONGELLA, Gertrude: “Un cambio en favor...”, op. cit., p. 31.

¹⁵ Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*, Sevilla, Gihus, 1.997, pp. 13-21.

escuela¹⁶. Porque, sobre esto, las mayores y diferentes expectativas en los hijos inducen a los padres con recursos limitados a invertir más en ellos que en sus hijas, favoreciendo más la escolarización de unos que de otras. Realidad que no se distribuye de manera uniforme, pues mientras en los países industrializados no hay diferencias entre niñas y niños en la escolarización primaria, en la mayoría de los países en desarrollo, con un volumen de población muy superior, la matrícula masculina es superior a la femenina, menos en América Latina y en el Caribe, donde hay más niñas que niños matriculadas¹⁷ tanto en primaria como en secundaria.

Y los resultados de analfabetismo y de exclusión correspondientes han contribuido a perpetuar la condición femenina asignada, privando a la mayor parte de las jóvenes del mundo de posibilidades de elección, de autonomía, de alcanzar otro estatus, otras oportunidades, más conocimientos y mayor confianza, de ganar respeto en su familia y en su entorno social. Porque el deterioro de las condiciones de vida de muchas mujeres del mundo no se mide sólo en términos de recursos económicos y enfermedades, sino también por el deterioro de su prestigio social. Ningún dato estadístico puede medir adecuadamente el estatus de las mujeres, pero la disparidad en la alfabetización es un indicador general razonable del grado de desigualdad entre los dos sexos que la sociedad genera directamente.

¹⁶ Los datos proporcionados por la UNESCO en 1.995 señalan que la probabilidad de que las niñas se matriculen en la escuela es menor que la de los niños. En el grupo de edad de 6 a 11 años, enseñanza primaria o de primer nivel, se estima que casi la cuarta parte (24,5%) de las niñas del mundo no asisten a la escuela en comparación con alrededor de la sexta parte (16,4%) de los niños del mundo.

Debido en gran medida a este viejo desequilibrio de participación en la educación formal, la tasa de alfabetización de las mujeres del mundo (71,2%) es notablemente inferior a la de los hombres (83,6%); una diferencia que es menor de la que existía en 1.980.

Casi dos tercios de las personas adultas analfabetas del mundo son mujeres; la mayoría vive en las regiones en desarrollo de África, Asia y América Latina. Cfr. *Informe Mundial sobre la Educación*, París, UNESCO, 1.995, p. 19.

Pero estos datos no sólo se confirman en el Informe de 1.999, sino que además han bajado las tasas de alfabetización para ambos grupos (81% hombres y 66% mujeres), y la diferencia entre unas y otros han aumentado. Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1.999. Educación*, Nueva York, UNICEF, p. 109.

¹⁷ Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1.999*. op. cit., pp. 15 y 54.

En el caso de los grupos y zonas geográficas socioeconómicamente más desfavorecidos, rurales o urbanos, probablemente la pobreza de la familia sea la principal causa que impide que las niñas acudan a la escuela o que provoca su pronto abandono, aunque a esto suelen venir a añadirse normas culturales y concepciones tradicionales. No es difícil observar que las mujeres y niñas de muchas de las regiones más pobres del mundo están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan muy jóvenes, en el que las madres analfabetas crían a hijas analfabetas que, a su vez, también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza, analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana¹⁸.

Educación, derechos y desarrollo

Todo ello, a pesar de que en los dos últimos siglos ha ido afianzándose y generalizándose la convicción de que la educación, y en particular la de las niñas, es una de las inversiones más importantes que puede hacer cualquier país en favor de su propio futuro. Que ha de ser una prioridad por sus profundas repercusiones en los distintos indicadores del progreso, desde los más básicos de la nutrición y de la salud, hasta la planificación de la familia y otros derechos de las mujeres relacionados con su presencia en el ámbito de los asuntos públicos -económicos, sociales y políticos-, participando de los frutos que de ello se derivan. La adquisición de conocimientos es fundamental a la hora de que las niñas conozcan sus derechos como personas y como ciudadanas de su país y del mundo.

Por el contrario, la asimetría en el ejercicio del derecho a la educación no sólo representa una negación de oportunidades para la igualdad, sino que limita la contribución de la educación al desarrollo, ya que analfabetismo y pobreza no sólo van unidos sino que se fomentan mutuamente¹⁹, además de impedir que actúe la capacidad que los procesos educativos tienen para fomentar el respeto de los derechos humanos en general.

Sin embargo, se reconoce que las consecuencias de la alfabetización femenina van más allá del nivel de desarrollo personal y de maduración que ayuda a alcanzar, y más allá de su influencia, cuando llegan a la edad adulta, en las relaciones interpersonales, laborales, familiares y sociales que las mujeres

¹⁸ Cfr. *Informe Mundial sobre la Educación*, 1.995, op. cit., p. 44.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 47.

tengan que establecer; repercute también en la sociedad generando desarrollo y bienestar; es un prerrequisito para obtener los objetivos mundiales de desarrollo, al incidir directamente en la mortalidad neonatal e infantil, en la fecundidad y en la esperanza de vida, al proporcionar conocimientos de nutrición y de salud importantes para sus propias vidas y las de sus familias e hijos. Además, las mujeres instruidas se casan más tarde, es más probable que practiquen la planificación familiar y que tengan familias menos numerosas. Su educación influye igualmente en la realización del trabajo doméstico, y a la hora de sensibilizar a sus propias hijas para que crezcan con mayor libertad y autonomía y para que se preocupen por su formación²⁰ de cara al futuro. Hoy no se deja de insistir en la necesidad de centrar las políticas de cooperación en promocionar la situación de las mujeres. Aunque no siempre es así, “las preocupaciones del mundo rico parecen aquí coincidir con los intereses del sector más discriminado de la población mundial: las mujeres, y más concretamente las mujeres pobres”²¹.

Sabemos la importancia que tiene estar motivado para aprender, para adquirir una instrucción de uno u otro nivel; y con qué facilidad se despierta cuando se percibe la posibilidad de transformar las condiciones existenciales de la propia vida. Algo que tiene una innegable relación de causa-efecto en la vida de las mujeres²². Y por eso, en los países en los que las jóvenes han recibido educación escolar, tienen muchas más posibilidades de tomar decisiones esenciales para su futuro y de organizar su vida en el entorno económico, social y cultural que las rodea, que las que carecen de ella.

Creo que se puede afirmar con la UNESCO que “el compromiso político internacional en favor de la educación de las mujeres, jóvenes y niñas nunca ha sido tan firme como en la actualidad. Hoy día la mayoría de los países aceptan que la educación femenina debe ser prioritaria en sus políticas de educación”²³. Pero para hacerlo realidad, hay que cambiar la trayectoria de una buena parte de las mujeres que aún no se han beneficiado de ello porque viven marcadas por la miseria, por la explotación, por el analfabetismo, por la falta

²⁰ Cfr. FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: “Futuro de subordinación”, op. cit., p. 11.

²¹ JULIANO, Dolores: *Las que saben*, Madrid, horas y Horas, 1998, p. 63.

²² Cfr. *Informe Mundial sobre la Educación*, 1995, op. cit., p. 47.

²³ *Ibidem*, p. 46.

de libertades mínimas y que ni tan siquiera saben que tienen derechos. Y, al mismo tiempo, en otros contextos, pide acelerar la participación de la mujer en todos los niveles de la educación, por su propio bienestar y por la relación que mantiene con las perspectivas del desarrollo general.

Para Anna Fernández Poncela, como para muchas otras mujeres, “las necesidades de las niñas de hoy son una apuesta para el desarrollo y la mejora de las condiciones de las mujeres del mañana, para ellas y para sus hijas. De ahí que urja corregir los desequilibrios existentes entre niñas y niños en favor de las primeras, sin por ello perjudicar a los segundos”²⁴. De ahí las decisiones tomadas por la Comunidad Europea y por otros organismos internacionales y nacionales que han señalado medidas de acción positiva con el objetivo de que contribuyan a una reducción de los desniveles que conocemos en tantas áreas. Pero es que dar responsabilidad a las mujeres y/o alfabetizarlas, tiene un efecto multiplicador en las familias a su cargo. Y además resulta que, hasta “repartir la ayuda a través de las mujeres es muy rentable”, como declaró Emma Bonino hace varios años, siendo Comisaria Europea de Ayuda Humanitaria²⁵.

El último Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia elaborado por UNICEF enumera los amplios beneficios sociales de educar a las niñas, sobre los que hay un reconocimiento casi universal y que no es la primera vez que se plantean:

- “Cuanto más educada es una madre, tanto más se reduce la mortalidad de lactantes y niños.
- Los hijos de madres más educadas tienden a estar mejor instruidos y a padecer menos enfermedades.
- Los hijos (y particularmente las hijas) de madres más educadas tienen más probabilidades de recibir educación y alfabetización.
- Cuanto más años de educación haya recibido una mujer, tanto más tardío será su matrimonio y tanto menor será el número de hijos que probablemente tendrá.
- Las mujeres educadas tienen menos probabilidades de morir de parto.
- Cuanto más educada sea una mujer, tanto más probable será que tenga oportunidades y opciones en la vida y evite ser oprimida y explotada por su familia o su situación social.

²⁴ FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: “Futuro de subordinación”, op. cit., p. 14.

²⁵ “Entrevista a Emma Bonino”, en *El País*, jueves de noviembre de 1.995, p. 36.

- Las mujeres educadas tienen más probabilidades de ser más receptivas a las iniciativas de desarrollo, de participar e influir en ellas y de enviar a sus propias hijas a la escuela.
- Las mujeres educadas tienen más posibilidades de desempeñar un papel en la adopción de decisiones políticas y económicas a escala de comunidad, región y país²⁶.

Una educación que elimine obstáculos

De ahí que cada vez se tengan más en cuenta los obstáculos culturales y políticos que dificultan la alfabetización femenina; y que los sistemas educativos estén siendo más sensibles y más atentos a las cuestiones relativas al género, porque saben que la discriminación contra las niñas es el mayor impedimento para lograr la deseada "Educación para Todos"²⁷. Y se tiene experiencia de que para mantener a las niñas en las escuelas hay que ir transformando valores sociales y normas culturales que se resisten a cambiar, cuestiones de antemano predecidas para la mayoría, pero también construir escuelas no lejos de las poblaciones, pues es otra de las causas de menor asistencia de niñas que de niños a las mismas; o derogar la norma que expulsa automáticamente de la escuela a las niñas embarazadas en muchos países; o extender la medida que ha tomado Guinea sobre la ilegalidad de obligar a una niña a casarse antes de que llegue al noveno grado del sistema escolar de ese país²⁸.

Una educación que ofrezca unos contenidos que no las siga obligando a reducirse a los cometidos tradicionales de la mujer. Para lo que hay que seguir eliminando de los planes de estudio y de los materiales educativos los estereotipos que refuerzan las desigualdades entre niños y niñas, en los que mensajes implícitos y explícitos de que las niñas son menos importantes que los niños ayudan poco a su autoestima, así como estimular cambios en las actitudes y prácticas de maestros y maestras. Porque la interpretación de las diferencias sexuales como sinónimo de desigualdad, atraviesa todos los espacios de la vida social, alcanzando también a la escuela como espacio de socialización; los libros de texto y el profesorado son elementos importantísimos en este proceso

²⁶ *Estado Mundial de la Infancia 1.999*. op. cit., p. 52.

²⁷ Cfr. *Ibidem*, pp. 18 y 51.

²⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 60-62.

de formación de la conciencia genérica, jugando un papel preponderante las expectativas que tengan sobre los niños y las niñas y sus propias actuaciones²⁹.

Conocemos diferentes investigaciones realizadas en varios países³⁰, cuyos resultados indican que se mantienen dentro del ámbito escolar oportunidades desiguales para la participación de niñas y niños en las aulas; ejercicios de instrucción centrados en la figura masculina; asignaturas que refuerzan roles tradicionales sólo para las mujeres; oferta de diferentes juegos para unas y para otros; exigencia de comportamientos diferentes, menor atención dentro de programas específicos, como los que se desarrollan sobre tecnologías o para personas con superdotación. Las estudiantes brillantes se enfrentan a muchos desafíos del entorno, a menudo teñidos de prejuicios³¹.

Desde luego no podremos decir que los derechos de la niñez son respetados mientras sea discriminada la mitad de la población infantil en muchos países del mundo en razón del sexo; ni podremos hablar de una educación que contribuye a la libertad de la persona mientras no desaparezca de nuestra conciencia el imaginario y los estereotipos que han ido reproduciendo una educación dicotómica, aunque se realice en aulas mixtas, y una práctica social donde las mujeres tienen lugares preasignados de carácter inevitable.

El avance rápido producido en muchos países no puede obscurecer lo que todavía sigue sucediendo en la mayoría, donde las situaciones no cambian a pesar de las recomendaciones y de las normas legales emanadas de los organismos internacionales, los cuales tienen competencia y responsabilidad en esta materia y son muy claros y propositivos en los planteamientos que hacen, aunque después no tienen capacidad para exigir su puesta en marcha; y, a pesar de que se dispone de un amplio programa de cambios prácticos, asequibles y con un efecto de refuerzo mutuo, que podrían producir una transformación en favor de muchos millones de mujeres del mundo en desarrollo.

El desafío consiste precisamente en encontrar las estrategias que permitan no sólo impulsar sino hacer el seguimiento de un más adecuado proceso

²⁹ Cfr. LEÓN, Gabina de: "La escuela enseña", en *Perspectiva. Isis*, cit., p. 21.

³⁰ Además de las realizadas en España señalo aquí una de nivel europeo, cuya síntesis de resultados ha sido publicada en español en: *¿Qué modelos para las niñas?. Una investigación sobre los libros ilustrados*, París, Association Européenne Du Côté Des Filles, 1.998, 8 pp.

³¹ Cfr. ELLIS, Julie-WILLINSKY, John (eds.): *Niñas, mujeres y superdotación*, Madrid, Narcea, 1.999, p. 33.

de transformación en los próximos años. Y pienso que pocas personas discutirán que el medio más importante es la educación, porque una mujer instruida casi siempre adquiere un mayor valor y estatus a los ojos de su familia, de su entorno social y de su marido, ya que permite su protagonismo y fomenta su participación en las actividades sociales, económicas y políticas de su entorno, sin que continúen estando minusvaloradas y dependientes, además de ser “las candidatas ideales para los trabajos peor pagados, ya que están acostumbradas a trabajar duro sin aspirar a una remuneración adecuada”³². Y en los casos en que sigan careciendo de oportunidades fuera del hogar, su posición dentro de él seguramente se transformará al tener mayores probabilidades de participar en las decisiones sobre su maternidad, sobre la educación de hijas e hijos, sobre la forma de administrar los recursos económicos, sobre la organización de la vida doméstica y el cuidado de su salud y de su familia. Pasos que irán revirtiendo inevitablemente en la promoción, aunque sea lenta, de su dignidad como personas y que mejorarán las probabilidades de que el condicionamiento de género de la siguiente generación no sea tan marcadamente discriminatorio³³.

En el mundo industrializado

Ahora bien, tenemos que incorporar la convicción de que el progreso de las niñas y niños del mundo industrializado ya no puede darse por sentado. Hoy no pueden pasar desapercibidos los síntomas y las causas de la crisis cada vez más visible que afecta a las niñas y niños de los países que llamamos desarrollados, en los que está aumentando la pobreza infantil, en los que sufren abandono, soledad, malos tratos físicos, abusos sexuales y una educación llena de contradicciones. Los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza y desamparo en los países desarrollados aumentan cada año. Quizás hay que empezar a reconocer que es la consecuencia de una falta de atención y de disponibilidad de recursos al servicio de la población infantil, que suplan los que una sociedad menos compleja ofrecía a las generaciones anteriores. Inadecuada atención en los hogares, en las escuelas, en la sociedad y en el sistema judicial van, quizás inadvertidamente, deteriorando el ambiente en el que están creciendo.

A estos indicadores cada vez más altos de déficit social en relación con la infancia, se suma en estos momentos un incremento sin precedentes de acciones violentas de y contra niños, niñas y jóvenes. Una educadora norteamericana

³² JULIANO, Dolores: *Las que saben*, op. cit, p. 65.

³³ MONGELLA, Gertrude: “Un cambio en favor...”, op. cit., p. 31.

ha escrito que “el sueño americano se está desvaneciendo para demasiados niños y niñas en los Estados Unidos...; en el fondo la causa es el tipo de valores y el tipo de progreso que hemos promovido”³⁴. En estos países no es la falta de acceso a la educación formal, pues está sobradamente garantizado, sino los valores y también los estereotipos que ésta puede seguir transmitiendo a la hora de reproducir imágenes de género que no sólo tienen que ver con el sexo, sino también con la raza, con la clase social, con la religión etc.; y, porque de nuevo se sienten más afectadas las niñas y las jóvenes, estas situaciones están contribuyendo a un deterioro que empezamos a observar cada vez menos lejano, aunque sea mucho más sutil.

Se mantiene un nivel de violencia que hace que, por ejemplo en España, diferentes entidades y organismos públicos, hayan organizado una campaña para la sensibilización contra el castigo físico en la familia, que se está difundiendo bajo el lema “Educa, no pegues”; iniciativa que justifican porque el pegar atenta contra la integridad y la dignidad de los niños y niñas; porque enseña que la violencia es un modelo de resolver conflictos; porque daña su autoestima, etc.³⁵. Y que hace que el “Teléfono Amigo” de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía no deje de recibir llamadas sobre malos tratos y violencia escolar en Colegios e Institutos, en mayor proporción de niñas³⁶; lo que podría leerse desde ese plus que el género incorpora haciendo que se de violencia debido no sólo a las interacciones individuales entre personas, sino también por el hecho de ser niñas.

Aunque en el caso de los países más industrializados, el principal problema en el ámbito educativo se está planteando, más bien, para los niños y para los jóvenes que, de acuerdo con lo que muestran las estadísticas, permanecen menos tiempo en el sistema escolar, obtienen un rendimiento sustancialmente menor que las chicas y entre los que se percibe que se está extendiendo un subsiguiente sentimiento de desánimo³⁷. Una cuestión que no hay que dejar pasar mucho tiempo sin abordar.

Cuando ninguna sociedad civilizada, ninguna democracia, ningún sistema político, puede sobrevivir largo tiempo con las tensiones generadas por

³⁴ WRIGHT EDELMAN, Marian: “Esto no es lo que somos”, en *El progreso de las naciones*, 1.994, op. cit., p. 41.

³⁵ Cfr. *Noticias del Unicef*, n1 168, agosto 1.999, p. 27.

³⁶ Cfr. “1.316 casos de maltrato: más de la mitad, niñas”, en *ABC*, jueves 21 de octubre de 1.999, p. 44.

³⁷ Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1999*, op. cit., p. 58.

las frustraciones, injusticias, divisiones y desigualdades que hemos creado, y se hace “preciso que encontremos la manera de hacerles comprender a nuestros niños y niñas que existe algo mejor. Tenemos que proclamar bien alto que esto no es lo que somos”³⁸, para ellos y para la sociedad en su conjunto, UNICEF nos sigue proponiendo entre los temas más urgentes e importantes: “la baja condición social y jurídica de las niñas; la preferencia por los hijos varones; la discriminación contra las niñas en materia de atención de la salud; los riesgos de contraer matrimonio tempranamente y de los embarazos y partos precoces; la explotación de las niñas como sirvientas domésticas; y la violencia y los malos tratos sexuales a que son sometidas algunas niñas”³⁹.

¿Qué tipo de educación para las niñas?

Pero, con todo esto como realidad que acompaña cualquiera de las acciones que pongamos en marcha, en las puertas de un nuevo siglo, que distintas voces anuncian como “el siglo de las mujeres”⁴⁰, hay que pensar qué tipo de educación hay que proporcionar a las niñas. ¿Tiene que ser esa que hace posible que ellas tengan las mismas posibilidades que los niños y los jóvenes de aprender las mismas cosas, de estudiar los mismos temas y en los mismos espacios, que se ha ido experimentando en un número creciente de países?

En la medida en que en muchos lugares la tasa de alfabetización de las mujeres sigue siendo muy inferior a la de los hombres, como ponen de manifiesto las estadísticas, esa escolarización igualitaria es prioritaria. Esto debe ser así cuando se estima que en un tercio del número de miembros de las Naciones Unidas la diferencia entre las tasas de alfabetización de hombres y mujeres adultos se mueve entre un 15% y un 23%. Cuando se calcula que actualmente en África subsahariana están escolarizadas apenas la mitad de las niñas de 6 a 11 años de edad; por tanto, es probable que más de la mitad de las niñas de esta región no accedan a la alfabetización, ya que el índice de abandono de los estudios alcanza aproximadamente a una cuarta parte. Y que en Asia Meridional esta cifra es poco más de un cuarto⁴¹. Aquí el objetivo es la escolarización, utilizando cualquier estructura que la haga posible.

³⁸ WRIGHT EDELMAN, Marian: “Esto no es lo que somos”, op.cit., p. 41.

³⁹ Así se recogen en FERNÁNDEZ PONCELA, Anna M.: “Futuro de subordinación”, op. cit., p. 14.

⁴⁰ A ello ha dedicado uno de sus últimos libros Victoria Camps: *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1.998, 144 pp.

⁴¹ Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1.999*, op. cit., pp. 10, 14 y 109.

Respuesta que no tiene por qué ser la misma para los países desarrollados, en donde los años de vida escolar de las niñas son superiores a los de los niños y donde ellas obtienen mejores resultados académicos. Pero en donde hay que seguir teniendo en cuenta la incidencia de factores extraescolares, desde la familia a los diferentes agentes sociales, a los que se da, en algunos casos, más importancia que a los escolares, porque la sensibilidad de género no puede quedar relegada exclusivamente a la escuela.

Saber que se sabe

Por eso, sobre del panorama que presenta la situación de las niñas en el mundo, voy a pasar a centrarme ahora en una perspectiva de afirmación más que de crítica y denuncia; en un horizonte que prescindiera de ese orden simbólico y de esa realidad social existente que han pretendido que las mujeres no llegaran a saber que saben; que no volvieran consciente dentro de sí ese saber nacido de la práctica de relación en lo cotidiano y con otras mujeres, que podría llevarlas a interrogarse por el sentido de sí mismas, por el de las acciones que desarrollan y por el sentido del mundo que las rodea⁴².

Entiendo que hay que proponer a las niñas unas formas simbólicas diferentes a las socialmente dadas, que les puedan proporcionar palabras que no sean el eco ni de la dependencia impuesta ni de una concepción de la igualdad uniformadora, cualquiera que sea el sentido y el contenido que demos a este término. Ofrecerles la posibilidad de que encuentren referencias para sí mismas sin tener que elegir las desde pautas de liberación homologadoras con lo masculino, y de que puedan beneficiarse de una educación cuyos medios y recursos se alejen de una perspectiva igualitarista con lo socialmente connotado como valioso y como relevante, aunque no lo sea. Algo con lo que han soñado muchas niñas y mujeres como el único camino de liberación posible. Un libro de lectura para niñas publicado a principios del siglo XX, ya las avisaba de este peligro: “El otro día os oí decir a ti y a tu amiga Isabelita que os gustaría ser niños, porque los niños tienen más libertad que las niñas, y porque llegan a ser hombres, y los hombres pueden hacer en el mundo grandes cosas. Las cosas que hacen los hombres parecen admirables, pero en realidad no son más grandes que las que hacen las mujeres, aunque lo parezcan”⁴³.

⁴² Cfr. PIUSSI, Anna María: “Introducción”, en Piussi, Anna María-Bianchi, Letizia (eds.): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*, Barcelona, Icaria, 1.996, p. 10.

⁴³ WOOD-ALLEN, Mary: *Lo que debe saber la niña*, Madrid, Casa Editorial Bailly, 1.910, pp. 155-156.

Aunque la percepción del entorno siga presentando que lo masculino es lo socialmente valioso, hay que acercarlas a un tipo de formación que, por el contrario, se convierta en un proceso en el que niñas y mujeres se transmitan los conocimientos que poseen y se den autoridad, pasando de ser objetos a ser sujetos de formación⁴⁴; donde se sientan respetadas y estén en condiciones de seguridad física e intelectual sin recurrir a una negación de ellas mismas para ser como los niños; donde se incluyan materiales acerca de las contribuciones femeninas a la sociedad y al entorno más cercano, tantas veces ocultas o minusvaloradas⁴⁵.

Porque las mujeres han sido, en casi todas partes, depositarias de los saberes tradicionales del grupo, las que conocían las prácticas curativas, las que educaban a los niños y mantenían las tradiciones; unos conocimientos que “han sido desvalorizados dentro de los procesos de modernización, en los cuales agentes exteriores, predominantemente masculinos, han asumido crecientemente el monopolio de los saberes de prestigio, desplazando como supersticiones e ignorancia los conocimientos previos (y femeninos)”⁴⁶, desararticulando el protagonismo que las mujeres habían ejercido dentro de ellos.

Un modelo de formación que junto a la inevitable superposición de saberes objetivados y objetivantes que la escuela tiene como misión transmitir -que dan la posibilidad de acceder a las herramientas de conocimiento legitimado, pero que no es una condición suficiente para la igualdad de las mujeres⁴⁷-, incluya una práctica de intercambio entre profesoras y alumnas capaz de construir “una subjetividad femenina pensante”, entrelazando las formas de vida con el pensamiento, y que favorezca unas relaciones revalorizadoras entre mujeres, lo que se convertirá en ese tejido donde se genera, desde el interior, educación⁴⁸. Unos modos que alienten a participar en lugar de limitarse a escuchar, que las dejen hablar, y que valoren las contribuciones de cada alumna; mucho más entre aquellas mujeres en las que, por no haber llegado en su tiempo a la alfabetización, tiene excesivo peso el propio sentimiento de insuficiencia y de autoestima, y necesitan más que otras valorar la experiencia propia y la de las mujeres que sienten más cercanas.

⁴⁴ Cfr. PIUSSI, Anna María: “Introducción”, op. cit., p. 23.

⁴⁵ Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1.999*, op. cit., p. 56.

⁴⁶ JULIANO, Dolores: *Las que saben*, op. cit., p. 67.

⁴⁷ Cfr. MAÑERU, Ana-JARAMILLO, Concepción-COBETA, María: “La diferencia en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales”, en *Revista de Educación*, nº 309, 1.996, p. 129.

⁴⁸ Cfr. PIUSSI, Anna María: “Introducción”, op. cit., pp. 24-25.

Algo que hay que intentar hacer, en el caso de las niñas y de las mujeres no occidentales, sin arrancarlas de su cultura de siempre, sin pretender erigir en principio e identificar mejora y liberación femenina con occidentalización, pues supondría obligarlas a realizar una opción “a costa de renunciar a su pertenencia étnica, o elegir esta última al precio de mantener su subordinación”⁴⁹; con lo que, en ambas situaciones, las estaríamos empujando a cometer un error.

Una postura ésta que tiene que ver con el respeto a quienes estamos seguras que van a ser capaces de tomar decisiones cuando se les hagan visibles las condiciones en las que viven -viendo donde antes no veían-, que anima a decir quiénes somos en una relación que escucha e intercambia ideas sin imponerlas; que no se plantea como una relación que se establece entre alguien que sabe y otras que no saben de una forma inflexible y unidireccional; que no rechaza en bloque todas las especificidades culturales que marginan a un grupo determinado de mujeres, o que simplemente las hacen vivir de una manera menos comprensible para otra mirada. Identificar abusivamente occidentalización con liberación de la mujer, coloca a las mujeres de culturas diferentes ante un dilema; las pone en situación de apoyar una u otra opción cultural como un todo, quizás perdiendo logros y negociaciones pactadas en el seno de sus propias culturas. No se puede dejar de tener en cuenta que las mujeres son integrantes activas, aunque dependientes, de las sociedades de las que forman parte, y que su estrategia puede pasar por no romper del todo con la sociedad de origen para lograr sus objetivos de género, sino en ir ampliando sus márgenes dentro de cada cultura, con reivindicaciones más parciales⁵⁰.

Más allá de la igualdad

Para todas las niñas, de cualquier lugar, sin menospreciar la experiencia de los movimientos de mujeres en favor de una exclusiva política de homologación de derechos neutra, de una estrategia de universalismo uniformante, hay que evitar utilizar exclusivamente un concepto de promoción que sólo pase a través de la igualdad con los niños, haciendo que lo masculino “sea todavía el parámetro del que se parte para valorar, la medida única”⁵¹ con la que confrontarse, y que deja muy poco espacio para la divergencia. Un discurso que reduce

⁴⁹ JULIANO, Dolores: *Las que saben*, op. cit., p. 70.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 71.

⁵¹ PIUSSI, Anna María: “Introducción”, op. cit., p. 43.

lo plural a una sola voz. Porque tenemos derechos por ser mujeres, no a pesar de serlo si suplimos las carencias que nos impiden equipararnos a lo masculino⁵². No debemos caer en el peligro de que al denunciar todo lo negativo de la existencia femenina se pueda llegar a asumir el punto de vista del hombre que siempre lo ha minusvalorado, proponiéndose él como el que define todo lo demás, ya sean derechos, deseos, o formas de ser y estar en el mundo⁵³.

Después de décadas de trayectoria en defensa de los derechos de las mujeres, se podría afirmar hoy “que ni la denuncia de lo negativo, aun cuando la intención venga dictada por el deseo de ponerse de parte de las niñas, ni una valoración especular de algunos tramos de la experiencia femenina, fomentan libertad femenina”⁵⁴; esa libertad que las mujeres estamos buscando. Ésta sabemos que pasa por utilizar lo mejor posible todos los recursos y los espacios realmente disponibles, transformándolos hasta que sean lugares de formación y de vida de hombres y de mujeres. Transformación que, inscribiéndose en lo cotidiano, afecta incluso más que a los cambios externos, materiales, de desplazamiento y de presencias, “al universo de significados codificados en las tradiciones culturales masculinas”⁵⁵ que vemos cómo se están resistiendo a su deconstrucción.

No podemos utilizar todas las energías de esa presencia mayoritaria de profesoras en la docencia primaria que se refleja en casi todos los países y que va creciendo en los niveles secundario y superior, en el trabajo me pregunto si suficientemente pensado “de homologar o de hacer complementarias con el sexo masculino a las generaciones jóvenes de mujeres”⁵⁶. Más, cuando se destaca que entre los factores escolares que, en muchos lugares, tienen una influencia importante en la asistencia a los establecimientos de enseñanza de las jóvenes, se encuentra, con frecuencia, la presencia de profesoras, ya que en muchos países los padres son a veces reacios a que sus hijas reciban ense-

⁵² Cfr. MAÑERU, Ana-JARAMILLO, Concepción-COBETA, María: “La diferencia en la educación...”, op. cit., p. 128.

⁵³ Cfr. JARAMILLO, Concepción: “Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual”, en *DUODA*, nº 14, 1998, p. 108.

⁵⁴ PIUSSI, Anna María: “Introducción”, op. cit., p. 44.

⁵⁵ PIUSSI, Anna María: “Estrellas, planetas, galaxias, infinito”, en Diótima: *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1.996, p. 149.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 150.

ñanza de personal docente masculino y, sin embargo, su presencia anima a estas familias a enviarlas a la escuela⁵⁷.

Pues, aprovechando esta situación, podemos afirmar que nadie mejor que mujeres para ayudar a las niñas a modificar el propio simbólico (ideas, esquemas mentales, normas heredadas, representaciones iconográficas, destino asumido, etc.) de cara a transformar su futuro, y para atender sus necesidades y deseos.

El esfuerzo a realizar es aún inmenso, pero sabemos que lo ya iniciado está resultando eficaz. Por eso hay que continuar haciéndolo con una esperanza que sabe, como recoge el Informe de UNICEF de 1.999, que “el éxito de las reformas de género en la educación tal vez tendrá que ser juzgado, no sólo en función de los resultados en lo concerniente a las tasas de matriculación o de adelanto en el aprendizaje, sino por la medida en que mejoran las vidas de las niñas”⁵⁸ y de las mujeres. Este es el objetivo, mejorar la vida de las niñas y de las mujeres; mejorar la vida y las relaciones sociales. Todo lo demás son medios, estrategias.

⁵⁷ Cfr. *Informe Mundial sobre la Educación*, 1.995, op. cit., p. 44.

⁵⁸ *Estado Mundial de la Infancia 1.999*, op. cit., p. 62.