

Espacio para la Infancia

JULIO 2008 • NÚMERO 29

**La educación infantil:
El desafío de la calidad**

Bernard van Leer



Foundation



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

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

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

© Bernard van Leer Foundation, 2008

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

ISSN 1566-6476

Foto portada: Niña en un preescolar de Malasia
Foto: Peter de Ruiter

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

Fundación Bernard van Leer

PO Box 82334

2508 EH La Haya

Países Bajos

Tel: +31 (0)70 331 2200

Fax: +31 (0)70 350 2373

Correo electrónico: registry@bvleerf.nl

Página web: <www.bernardvanleer.org>

Editora: Teresa Moreno

Diseño y producción: Homemade Cookies

Graphic Design bv

Índice

Editorial	1
La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente <i>M^a Victoria Peralta</i>	3
Los desafíos de la educación infantil <i>Rosa María Torres</i>	14
La transición hacia la atención infantil	21
La mejora de la calidad de los programas para la primera infancia en Reino Unido <i>Marion Flett</i>	26
El apoyo a los niños romaní a través de un proyecto de asociación padres-colegios <i>Proyecto Step-byStep</i>	33
Costruyendo puentes entre las familias y las escuelas <i>Regina Moromizato</i>	38
Soluciones locales para los niños pequeños Maasai de Tanzania <i>Chanel Croker y Erasto Ole Sanare</i>	43
Cuando los recursos económicos son escasos o inexistentes <i>Christina Peeters</i>	48
Trabajando por la calidad y la equidad <i>Gaby Fujimoto</i>	50
La evaluación cualitativa en la práctica <i>Rosângela Guerra, con Silmara Soares y Tião Rocha</i>	54
Más información	59

Editorial

La cifra 77 millones viene siendo resaltada en los informes sobre el progreso a medio plazo de los objetivos de Educación Para Todos (EPT). Al encontrarnos a medio camino para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en 2015, en que se espera que todos los niños disfruten de una educación primaria gratuita, 77 millones es el número de niños en el mundo que están aún sin escolarizar.

Sin embargo, este énfasis supone el riesgo de distraer nuestra atención de una inquietud fundamental: aunque se lograra que esos 77 millones de niños asistieran al colegio durante cinco años, ¿cuántos continuarían siendo funcionalmente analfabetos al final de este período? Cada vez es más evidente que el objetivo de la educación primaria universal podría no ser tan significativo como se asumió originalmente: si la educación primaria no posee la calidad adecuada, hacerla universal no sólo es inútil sino también una pérdida de dinero.

Por lo tanto, la cuestión de la calidad cuando los niños realizan la transición desde sus casas hasta la educación primaria se trata en esta edición de *Espacio para la Infancia*.

Pero aún nos resulta más significativa la cifra 800 millones, que es el número aproximado de adultos funcionalmente no alfabetizados en el mundo. ¿Por qué? Porque muchos de esos adultos analfabetos son madres de niños pequeños. Entre ellos se incluyen muchos de los 77 millones que no están escolarizados y también muchos del grupo aún mayor de niños pequeños, en torno a 200 millones, que podrían estar escolarizados pero cuyo desarrollo general todavía se considera gravemente en riesgo.

Incluso si los niños en situación de riesgo obtienen una plaza gratuita en los colegios de educación primaria, su progreso continuará siendo menor si no se les ha procurado alfabetizar en sus casas durante su primera infancia. La medida en la que los niños se benefician de la educación depende enormemente del grado de compromiso y apoyo de sus padres pero es difícil esperar que los padres apoyen el desarrollo de la alfabetización

en sus niños si ellos mismos son analfabetos. El trabajo con los padres es un tema recurrente en este número de *Espacio para la Infancia*.

Obviamente, otro mensaje clave del programa del área temática sobre Transiciones de la Fundación Bernard van Leer es que una de las mejores formas de garantizar la escolarización primaria, que no supone una pérdida del tiempo de los niños ni del dinero público, es invertir en programas de calidad para la primera infancia.

Nos alegra comprobar que este punto obtiene un reconocimiento cada vez mayor. No obstante, tenemos un sentimiento de frustración continua, porque aún se refleja muy poco donde realmente cuenta: en términos de inversión en educación para la primera infancia. Si bien el Informe de Seguimiento de la EPT del año pasado trató sobre la primera infancia, su atención ha disminuido en el informe de este año. Además y más importante, si tomamos en cuenta el dinero canalizado a través de la Iniciativa por Vía Rápida (*Fast Track Initiative*), que muestra qué temas de los países en vías de desarrollo están obteniendo financiación prioritaria por parte de la comunidad de donantes, encontramos que se presta una atención relativamente reducida a los programas de preescolar.

Esta edición de *Espacio para la Infancia* pretende centrar la atención en cómo los programas de calidad para la primera infancia pueden establecer las bases para la educación primaria de calidad. El primer artículo, de María Victoria Peralta, presenta una visión general del complejo tema de la “calidad” en la educación infantil: “el problema central residiría en cómo reconceptualizar la calidad educacional considerando la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de los factores que garantizan todo buen acto educativo” (pág. 3).

En esta edición entrevistamos a Rosa María Torres, una especialista en educación básica para niños, jóvenes y adultos, en la que destaca la importancia de “respetar el cumplimiento pleno del derecho

a la educación, que implica el derecho a iguales oportunidades de aprendizaje para todos, el derecho a aprender y a aprender a aprender, con interés y con gusto, sin maltrato, con afecto, en los tiempos, lenguas y modos requeridos en cada caso” (pág. 14).

Si bien la calidad de la atención y la educación para la primera infancia es central para la reducción de la pobreza en el mundo en desarrollo, también lo va siendo de forma más significativa en los países desarrollados, ya que cada vez más, la mayoría de los niños pequeños están siendo cuidados fuera de sus casas. Ésta es la cuestión explorada en profundidad por el *Report Card 8* del Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, que sugiere criterios para evaluar la calidad de los servicios de atención y educación para la primera infancia en los países de la OCDE.

Espacio para la Infancia también habla con Eva Jespersen, jefa de supervisión de las políticas sociales y económicas de Innocenti, sobre cómo espera que el *Report Card 8* ayude a dar forma a los programas políticos en torno a los asuntos de la primera infancia (pág. 21).

Para profundizar más con un ejemplo de un país desarrollado, estudiamos cómo la provisión de servicios para la primera infancia ha evolucionado con el tiempo en Reino Unido y la dirección en que han ido los esfuerzos para la mejora de la calidad (pág. 26).

Tal y como anticipábamos, en esta edición dirigimos nuestra atención sobre la implicación de los padres en los programas para la primera infancia y cómo ésta representa un requisito previo para una intervención de calidad en la educación infantil, especialmente para aquéllos que normalmente se encuentran excluidos del sistema. Nuestro primer ejemplo a este respecto proviene de Bosnia y Herzegovina, donde el programa *Step by Step* está desarrollando un proyecto mediante una asociación entre los padres y el colegio con el objetivo de apoyar el éxito para los niños romaníes (pág. 33).

Utilizando una estrategia similar, la Universidad Pontificia Católica del Perú está llevando a cabo un proyecto con las comunidades indígenas de la selva tropical amazónica del Perú (pág. 38). Pretende aumentar los índices de matriculación y retención de los niños en los colegios de educación preescolar

y primaria mejorando las capacidades de los niños y la calidad de la provisión. Además, en lo que respecta al aprovechamiento de las soluciones locales, la Iniciativa de Desarrollo Trashumante de Monduli está trabajando para mejorar la calidad de la atención y la educación de los niños Maasai en Tanzania adoptando su cultura y sus conocimientos como punto de partida (pág. 43).

En el siguiente artículo (pág. 48), Christina Peeters comparte algunas ideas prácticas acerca de cómo se puede mejorar la calidad en contextos con escasos recursos financieros. El penúltimo artículo también se centra en cómo compartir ideas y trata sobre cómo se puede multiplicar el impacto de las intervenciones (pág. 50). El proyecto llevado a cabo por la Organización de los Estados Americanos en Latinoamérica es un ejemplo de cómo la Fundación pretende crear alianzas capaces de lograr cambios positivos para los niños.

El proceso de aprender lecciones de los proyectos obtiene una gran ayuda de los mecanismos adecuados de supervisión y evaluación, que es el tema del último artículo en la pág. 54: una mirada a la metodología cualitativa participativa desarrollada por el Centro Popular para la Cultura y el Desarrollo, en la que los educadores, en su trabajo diario, aplican sistemáticamente 12 indicadores de calidad del proyecto.

No siempre es fácil concebir formas de evaluar la calidad de la atención y la educación de los niños pequeños. La Fundación continuará buscando formas de hacerlo desarrollando proyectos al tiempo que espera que el *Report Card 8* estimule una mayor ambición para realizar comparaciones en el ámbito nacional. Sin embargo, también es importante tener en mente que detrás de los criterios y las estadísticas hay niños con derechos y necesidades. La calidad en la atención y la educación es importante porque ayuda a todos los niños, especialmente a aquellos cuyas familias obtienen bajos ingresos, procedentes de poblaciones minoritarias o con padres analfabetos, para que alcancen su potencial, estableciendo las bases a largo plazo para lograr que las sociedades sean más productivas y armoniosas.

Editora: Teresa Moreno

La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente

M.^a Victoria Peralta, Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil,
Universidad Central de Chile

En muchas iniciativas globales, incluida la Educación para Todos (EPT) iniciada en Jomtien (Tailandia) en 1990 y revalidada en Dakar (Senegal) en el 2000, la calidad todavía sigue representando un tema de menor importancia. Paradójicamente, se le exige y evalúa constantemente con parámetros de eficiencia, sin contar con el apoyo técnico y financiero para una adecuada implementación.

En este artículo se destaca que para alcanzar la calidad, es necesario un posicionamiento teórico y su consecuente y adecuado sistema de operación. Se argumenta que es importante tratar de avanzar hacia una postura que, independientemente de que se denomine postmoderna, metamoderna o simplemente más humana, vele por ciertos criterios básicos y además tenga la apertura y flexibilidad para incorporar otros parámetros que den cuenta de la historicidad de cada propuesta.

Aproximaciones teóricas y enfoques prácticos

Dentro de los temas de mayor preocupación por parte de las autoridades y sociedades actuales con respecto a la educación, la calidad aparece, sin duda, como uno de los más recurrentes. Sin embargo, paradójicamente, es una de las materias con menor desarrollo conceptual y operativo si observamos la bibliografía sobre el tema. Ya en 1968, P. H. Coombs señalaba que *calidad* era el término más “resbaladizo” en educación; en la actualidad, autores como P. Moss (1994), C. Jensen (1994) y J. Casassus (1999) afirman que este concepto ha pasado a ser una “panacea” en educación, bajo el cual todo se aborda, con lo que puede perder así su significado específico y, por tanto, su aporte para formar mayores consensos y una adecuada praxis.

En todo caso, la dificultad para construir mejores definiciones de la calidad parece residir, entre otros, en el hecho de que la “calidad educacional” siempre implica un juicio sobre los contenidos de la educación, que se construyen desde una cierta teoría y determinados paradigmas. Si éstos no se presentan de manera explícita, resulta difícil llegar a ciertos acuerdos básicos para hacerla operativa.

También es importante tener en cuenta que hoy en día la calidad educativa no sólo la desarrollan los pedagogos, sino que se han incorporado otros actores en la toma de decisiones: en especial, los del sector político y económico y, en algunos casos, los “usuarios”, es decir, la comunidad, la familia y los mismos educandos. Además, autores como J. Casassus (1999) alegan que uno de los aspectos que explica parte de la dificultad de definir la calidad es el de la redistribución del poder que ésta produce: “en cuanto al proceso, y en particular uno de construcción y transformación, su *leitmotiv* es el tema del poder y el tema del cambio”.

Cabe señalar que sólo a fines de la década de los sesenta se empieza a tratar de manera explícita el tema de la calidad en los sistemas educacionales mundiales. Y es a partir del informe de la *Carnegie Commission* en 1968, y en especial en un simposio realizado el año siguiente por UNESCO, por medio del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), y dirigido por P. H. Coombs. En él participaron 23 destacados especialistas en torno al tema “aspectos cualitativos de la planificación educacional con particular referencia a los países en desarrollo”.

El tema central del simposio fue el análisis de los problemas de calidad derivados de la democratización de la educación primaria que por entonces se estaban dando en el mundo. El resultado del análisis evidenciaba inadecuaciones, problemas de costes, evaluación y escasos resultados. Desde ahí, empezó a extenderse el tema de la calidad a otros ámbitos sectoriales de estudio, pero dentro de una racionalidad positivista.

A partir de entonces se ha producido un cierto desarrollo teórico del tema, pero no ha ido más allá de ciertos círculos especializados. En efecto, lo que se observa es un enfoque extendido de una posición más bien modernista y universalista de la calidad, en detrimento de las posturas más postmodernas del tema, que recogen la diversidad de contextos y situaciones, la pluralidad de opciones y, en especial, la opinión de los diferentes actores involucrados.

Al respecto, autores como J. Casassus (1999) y Peter Moss (1994) aducen que la “calidad es un concepto relativo, no una realidad objetiva”, y agregan que las “definiciones de calidad reflejan los valores y creencias, las necesidades y agendas, influencias y autoridades de varios grupos de decisión, que tienen interés en estos servicios”.

Del mismo modo, autores como W. Carr (1993) argumentan que: “aquellos que no son educadores profesionales –como los políticos, economistas y empresarios– tenderán a interpretar y valorar la calidad en la enseñanza en términos de valores ajenos al proceso educativo. Desde sus perspectivas, la educación es vista como algo que sirve a propósitos extrínsecos, como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado de trabajo. En estos casos, los juicios sobre la calidad de la enseñanza no serán emitidos apelando a los criterios que sirven para calificar la enseñanza como proceso educativo, sino a partir de criterios que subrayan la efectividad de la enseñanza como medio al servicio de fines que no son contemplados desde un punto de vista educativo”.

Para avanzar en este aspecto, teóricos del campo educativo señalan que resulta necesario enriquecer el enfoque reduccionista sobre la calidad. Así, resulta revelador lo que señala I. Aguerrondo (1993) en este sentido. Este autor expresa que la visión limitada

que algunos tienen sobre la “calidad de la educación” se debe a la definición restrictiva que se ha hecho de ella y que, por el contrario, el término está lleno de potencialidades por tratarse básicamente de un concepto “complejo y totalizante” y “social e históricamente determinado”.

Por tanto, se trata de pasar del enfoque modernista-instrumentalista, que no es el único que existe dentro de esta perspectiva, pero sí el más empleado en las políticas y mediciones oficiales, a una línea más postmoderna que acepte la historicidad y contextualización de los procesos educativos, la diversidad de las “cualidades” a las que se aspira, los significados de los propios actores y, por tanto, la dosis humana de relatividad e incertidumbre que tienen los procesos sociales.

Pero tampoco se trata de plantear el tema de modo polarizado entre dos enfoques opuestos. En determinadas circunstancias, puede ser válido contar con un enfoque de control de la calidad de acuerdo con la inversión realizada y por la necesidad de comparar servicios. Pero también es posible asumir criterios que van más allá de los puramente económicos o productivos. De esta manera, se puede tener una visión más integral, contextualizada y participativa de la calidad en educación, como lo demuestran ciertas experiencias en Chile, México y Nicaragua.

Martin Woodhead (1996) es uno de los autores que plantea una propuesta más integradora, expresada como: “la calidad es relativa, pero no arbitraria”. Fundamenta su postura en el campo de la educación infantil y señala que “como el arco iris, somos capaces de identificar ingredientes invariantes en el espectro de la calidad para la temprana infancia, pero el espectro no está fijo, porque emerge de una combinación de circunstancias particulares, enfocadas desde particulares perspectivas”. Todo programa educativo es “un complejo sistema humano que involucra muchas personas y grupos interesados”, por lo que “hay potencialmente muchos criterios de calidad, que están estrechamente unidos a creencias sobre objetivos y funciones”.

En esta misma línea podría también ubicarse a J. Casassus (1999) y a V. Didonet (2000), quienes –reconociendo el carácter histórico y de construcción social del concepto de calidad– avanzan tratando de

señalar ciertas dimensiones que podrían ayudar a su medición y evaluación.

A modo de resumen: dada la complejidad y pluralidad que tiene el proceso educativo y los contextos en los que se desarrolla, cabe asumir una conceptualización de la calidad que pase de ser un conjunto de estándares que fijan ciertos profesionales técnicos –generalmente del ámbito económico–, para centrarse en criterios más flexibles que son seleccionados históricamente, y en los que los distintos actores que participan en la educación tengan también voz, lo que creará significados que permitan ser comprendidos y valorizados por todos. De esta manera, no se constituyen sólo parámetros para controlar, sino también para iluminar y avanzar.

Por lo tanto, la calidad educacional en una perspectiva más posmoderna comprendería un conjunto de criterios distintivos y relevantes de la educación que deben ser legitimados como satisfactorios y pertinentes por los actores involucrados en las acciones educativas. Así, al realizarse a través de determinados criterios compartidos, permiten avanzar tanto en lo general de la propuesta, como en lo específico.

La calidad de la educación: un derecho de todos los niños

Más que para responder a una demanda de los propios actores involucrados, la calidad de la educación ha sido habitualmente considerada como un requisito de actores externos especialmente interesados en los resultados. Aunque paulatinamente se ha ido concediendo una mayor participación a los adultos involucrados en los procesos educativos (maestros, familia), poco se ha avanzado con respecto a la forma de entender la calidad de la educación como un derecho de los niños y niñas en su proceso de formación de ciudadanía. En este sentido, puesto que los niños son “sujetos” de la educación, resulta necesario asumir también la “perspectiva de derechos” en nuestro tema de análisis, y si ello supone, en términos generales, “reconocer los principios que regulan las formas de actuación social, desde criterios de justicia que reconozcan y ofrezcan posibilidades de desarrollo para todos y todas” (Alvarado y Carreño, 2007), es evidente su aplicación en este campo.

Arango (2001) señala que cuando “la atención a la infancia reside sobre un enfoque de derechos, en la

doctrina de la protección integral y se ejecuta a partir de la familia y su articulación con la comunidad y las instituciones del Estado, no sólo se está luchando contra exclusión social, sino que, al mismo tiempo, se contribuye a crear las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que les permitan a los países construir ciudadanía, fortalecer la democracia participativa aquí y ahora y con perspectiva de futuro, desarrollar su capital social, potenciar lo local y mejorar su competitividad para insertarse con mayores posibilidades de éxito en los procesos de cambio que demanda el mundo contemporáneo.”

Todos los niños, sin excepción, tienen derecho a una educación inicial y primaria de calidad. A pesar de ello, en el marco de las desigualdades de los países emergentes y de la falta de eficacia de las políticas de equidad, el imperativo para el ejercicio de este derecho es más urgente en los sectores más vulnerables: sectores de pobreza crítica, urbano-marginales, rurales, de emigración, de frontera, desplazados, etc.

El limitado número de programas de calidad para estos sectores y sus escasas líneas de seguimiento y evaluación evidencian que aún es un área fundamental en la que hay que seguir trabajando. La pertinencia social y cultural constituye uno de los factores esenciales de la calidad de estos programas que, junto con la participación relevante de los actores, debe formar parte intrínseca de sus propuestas.

La calidad en educación inicial: un tema complejo pero posible

A través de la revisión bibliográfica sobre el tema de la calidad en educación infantil, se detecta que hay formulaciones de criterios relativamente comunes y otros diversificados por la distinta naturaleza de las situaciones. Algunos autores e informes (Darder 1991, Dahlberg 1999, OCDE (2001; 2006)), apuntan a identificar algunos de estos criterios, que señalan desde aspectos de contexto, como lo cultural y la participación familiar, hasta otros propios de las experiencias educativas y curriculares, y que guardan relación con los procesos o productos. En América Latina, los criterios planteados sobre actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes (Peralta 1992) han recogido algunos principios esenciales de la educación inicial (los tres primeros) en una



La educación infantil de calidad no viene determinada por los materiales costosos sino por, entre otras cosas, las interacciones que tienen lugar entre los participantes

versión actualizada; en cambio, los dos restantes han comprendido aspectos más propios de Latinoamérica como respuesta a sus problemáticas educacionales más particulares. Estos últimos corresponderían a criterios curriculares de proceso, lo que no ha sido lo más frecuente en este campo.

En efecto, la tendencia durante los últimos veinte años a tratar la calidad en la educación inicial en función de la supuesta objetividad de la modernidad, que encasilla la calidad en “estándares racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento incuestionable y medido en formas que reducen la complejidad de las instituciones de educación parvularia a criterios estables de racionalidad”, con “métodos que han enfatizado y priorizado a expensas de la filosofía el ‘cómo’ sobre el ‘qué’”, ha ido cediendo el paso a una mayor apertura y complejidad en el tema, como lo manifiesta la bibliografía más reciente. Al respecto, Sylva (1999) expresa que “el comprender la efectividad de la educación inicial requiere investigación basada en una variedad de paradigmas, porque ninguna puede proveer respuestas a todos nuestros interrogantes sobre políticas y prácticas”.

Así, el problema central residiría en cómo reconceptualizar la calidad educacional teniendo en cuenta la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de los factores que garantizan todo buen acto educativo. Algunos autores emiten “señales” en este sentido. Dahlberg *et. al.* (1999) indican que la salida estaría en “buscar los sentidos”. Ello significa abordar primero las razones o entendimientos que busca cada centro de educación inicial y sus proyectos con sus respectivos significados. De este modo, se podrían hacer “juicios” sobre el trabajo en sus distintas etapas, y finalmente buscar ciertos acuerdos con otros sobre dichos juicios. En definitiva, la idea central es “co-construir” con otros los sentidos y juicios sobre el valor de una experiencia educacional para definir su calidad. Tal y como el informe “*Starting Strong I*” de la OCDE indica: “Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad: definir, mejorar y controlar la calidad debe ser un proceso democrático que involucre al personal, padres y niños. Se necesitan estándares que regulen todas las formas de servicios, apoyados por una inversión coordinada”.

Por tanto, para realizar un proceso de este tipo, los estudios señalan de manera recurrente que es fundamental construir la búsqueda de los sentidos básicos de la propuesta educativa con la participación de toda la comunidad educativa y a través de un proceso crítico y reflexivo. En la aplicación de las ideas, es fundamental la problematización sobre la base de una buena documentación pedagógica, donde el encuentro y el diálogo entre los actores son fundamentales. También ayuda la participación de facilitadores que apoyen al grupo-base en su camino de búsqueda, análisis y construcción de sus criterios de calidad a partir del contexto histórico-espacial de cada caso.

Las investigaciones más recientes indican que, salvaguardando las características de co-construcción y de análisis de la calidad señaladas anteriormente, es posible encontrar ciertos parámetros amplios y a la vez comunes que puedan ser contextualizados. Por ejemplo, el clásico criterio de relación “cantidad de adultos-niños”, habitualmente considerado como factor clave de calidad, debe ser “interpretado con los significados de cada país sobre los medios pedagógicos que son adecuados para los niños, junto con la contraparte financiera y organizacional”. Es sabido, y contemplado por investigaciones transculturales de educación parvularia, que en algunos países de Oriente se busca intencionadamente formar los grupos de niños más grandes para facilitar la adaptación a sociedades de alta densidad de población, donde los espacios individuales y amplios son excepcionales.

Por tanto, es posible tener presente ciertos parámetros o criterios de calidad que, al respetar los sentidos de cada proyecto, su dinamismo y la diversidad de actores y opiniones, den cuenta de aspectos centrales e importantes del tema.

Al revisarse la investigación mundial concerniente, estos aspectos son, de una u otra forma, señalados por los estudios, aunque se interrelacionan criterios de calidad curricular con otros referidos a administración y gestión que es necesario tener presente, ya que éstos últimos facilitan o dificultan los primeros.

Así, la revisión de la investigación sobre criterios de calidad llevada a cabo en el ámbito internacional contempla tanto aquellos criterios de calidad curricular como los referidos a la administración y gestión. La

Tabla 1. Criterios de calidad de mayor incidencia en la educación infantil

Criterios/estudios	A ¹	B ²	C ³	D ⁴	E ⁵	F ⁶	G ⁷	H ⁸	Total menciones
Involucración de los padres en los proyectos educativos	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Adecuadas interacciones adulto-niño	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Programa adecuado (intenciones claras y relevantes)		X	X		X	X	X	X	6
Evidencias de que los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego			X						1
Espacios físicos adecuados y bien organizados			X	X		X	X	X	5
Rutinas estables				X					1
Monitoreo y evaluación	X		X	X		X			4
Capacitación permanente del equipo					X	X			2

1. Schweinhart, 1981; 2. Departamento de Educación EE UU, 1990; 3. Pugh, 1996; 4. Salazar, 1996; 5. National Childhood Accreditation Council, 1994; 6. Myers, 2001; 7. OECD, 2001; 8. Tietze, 2007

interrelación entre ambos es necesaria porque, en ocasiones, los criterios de gestión son los que facilitan o dificultan la calidad curricular.

En la tabla de arriba (Tabla 1) se muestran los criterios de calidad de mayor incidencia en la educación infantil y más señalados en los diferentes estudios e investigaciones.

El análisis de los criterios señalados por las investigaciones, demuestra que los factores de mayor peso en la calidad de la educación infantil en orden de incidencia serían:

1. La contribución de los padres en el diseño e implementación de los programas, tanto por lo que representa afectivamente para el niño como por la convergencia de aspectos formativos comunes en la casa y en el centro educativo. Incide positivamente

en la mejora del microclima educativo del hogar.

- 2. La calidad de las interacciones** entre todos los participantes, pero en especial, las referidas al adulto-niño, tanto en los aspectos afectivos como cognitivos. Sobre este criterio tiene una cierta incidencia la cantidad de niños por adulto, en la medida en que ello signifique una relación más asertiva y personalizada.
- 3. Un programa educativo explícito, claro y relevante** apropiado en sus principios generales para todos sus participantes.
- 4. Sistemas de monitoreo y evaluación** del programa, así como de los aprendizajes de los niños, cuyos resultados son considerados en la replanificación de las prácticas educativas.
- 5. Espacios físicos adecuados y organizados**, y con acceso a materiales que permitan a los niños explorar, descubrir y transformar. Destaca

más la importancia de la variedad de materiales (naturales, culturales, en desuso, etc.), unida a la creatividad de los educadores y de las comunidades en su elaboración, que contar con sofisticados materiales industrializados de altos costes, como suele confundirse.

6. **Rutinas estables**, que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares (alimentación, higiene, etc.) con los variables (dirigidos a aprendizajes de todo tipo), sin convertirse en jornadas monótonas.
7. **Capacitación permanente del equipo de trabajo**, lo que implica una formación en servicio continuada, con metodología de aprendizaje de adultos sobre temas relevantes.
8. **Evidencia de que los niños asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego**. El hecho de que los niños sean activos tanto en el pensar, el sentir y en el actuar en todos los aprendizajes, realizados siempre con una metodología lúdica.

Otra forma de organizar criterios de calidad en educación infantil es la que ofrece Martin Woodhead (1996), quien explicita que los indicadores de calidad se pueden organizar en tres amplios rubros:

1. **Indicadores de entrada**, que establecen la base para las regulaciones sobre las normas básicas de calidad. Reflejan los rubros más permanentes de los programas y son los más fáciles de definir y medir. Incluyen:
 - El edificio y los alrededores (espacio por niño, calefacción, iluminación, baños, facilidades para el lavado, etc.).
 - Material y equipamiento (muebles, equipo de juego, materiales de enseñanza y aprendizaje, equipo audiovisual, etc.).
 - Equipo (calificación, experiencia básica, salarios y condiciones, proporción niños-adultos, etc.).
2. **Indicadores de proceso**, que reflejan lo que sucede diariamente. Son los más difíciles de identificar y estandarizar. Algunos ejemplos son:
 - Estilo del cuidado (disponibilidad de los adultos capacidad de respuesta, consistencia, etc.).
 - Experiencia de los niños (variedad, forma de organización, cantidad de elecciones permitidas, patrones de actividad, de alimentación, de descanso, de juego, etc.).
 - Abordaje de la enseñanza y del aprendizaje (control, soporte de las actividades de los niños,

tareas solicitadas, sensibilidad a las diferencias individuales, etc.).

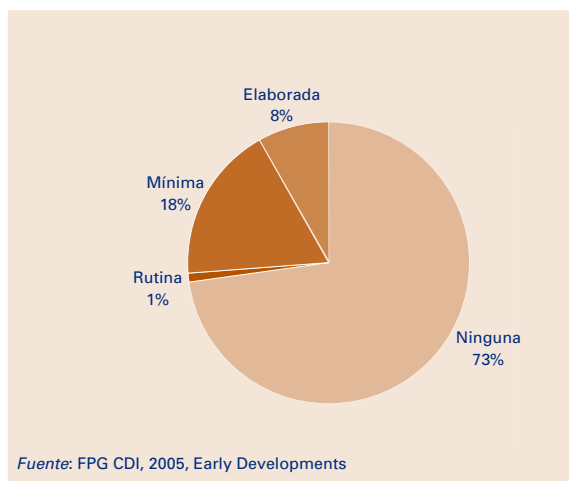
- Abordaje del control y de la disciplina (establecimiento de límites, reglas, manejo de grupo, estrategias de disciplina, etc.).
 - Relaciones entre adultos (comunicación diaria, cooperación, etc.).
 - Relaciones entre padres, los encargados del cuidado y otros (saludos, oportunidades de comunicación sobre los niños, respeto mutuo, cooperación, conocimiento de las diferencias, etc.).
3. **Indicadores de salida**, que se refieren al impacto de la experiencia. Es el dominio de la efectividad y del coste-beneficio. Puede incluir:
 - Salud de los niños (monitoreo del crecimiento, listado de enfermedades, etc.).
 - Habilidades de los niños (coordinación motora, lenguaje, aspectos cognitivos, relaciones sociales, iniciación a las matemáticas, lectura y escritura).
 - Ajuste de los niños a la escuela (dificultades de transición, progreso a través de los grados, logros escolares, etc.).
 - Actitudes familiares (soporte al aprendizaje de los niños, competencias parentales, etc.).

Lo interesante de todas estas propuestas es que se observa nuevamente la reiteración de la importancia del currículo o programa llevado a cabo y, en especial, la incidencia que tiene la calidad de las interacciones adulto-niño.

Con respecto a la interacción adulto-niño, resulta muy interesante lo argumentado en una reciente presentación llevada a cabo en EE UU sobre el Proyecto Abecedarian. En la misma se aducía que los escasos resultados obtenidos en proporción a la inversión realizada eran debidos a la predominancia de las interacciones “típicas” entre maestros y niños en diversas instituciones del país.

Como se observa en el Gráfico 1 de la página siguiente, durante la mayor parte del tiempo (73%) no hay ninguna interacción con los niños; un 18% del tiempo hay una interacción “mínima”, un 1% corresponde a situaciones de rutina y sólo un 8% son instancias “elaboradas”. Por lo tanto, el mero hecho de que los niños estén en un centro, aunque éste cuente con una excelente infraestructura, no garantiza nada. Lo importante es el qué y cómo se trabaja con ellos.

Gráfico 1. Interacción típica entre el maestro y el niño



Este análisis también ha sido investigado en el contexto europeo a través de un importante estudio realizado en diferentes países (Tietze et al., 1997). En él se estableció que hay cuatro tipos de estilos educativos que están relacionados con ciertos países y culturas, lo que se relacionó a su vez con resultados de aplicación de un instrumento sobre calidad (ver Tabla 2).

También se aduce que al aplicarse la escala ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) se observa que las “mejores puntuaciones en la escala se deben al tipo de actividades que realizan, más orientadas al juego libre y al desarrollo de la autonomía, la elección de actividades, el trabajo en pequeño grupo, etc., lo cual también está relacionado con tener menos niños por educador”. Ello significa que Austria y Alemania tienen mejores resultados que el mundo latino.

Sin embargo, el análisis no es tan directo. Más que la influencia de lo cultural importan ciertas características organizativas de los jardines infantiles en España, donde el promedio de niños por adulto es de 25. Ello lleva, según el análisis de Lera (2007), a que en “entornos directivos se empleen metodologías diseñadas por libros de texto.” En cambio, los métodos de trabajo de corte “menos tradicional” son más estimulantes, tienen una práctica educativa que beneficia el lenguaje y cuentan con más recursos para ello.

Explica Lera (2007) que para desarrollar prácticas menos directivas es además fundamental la “adecuada formación del profesorado”, con “conocimientos de psicología de la educación y de desarrollo infantil” (Arnett, 1987).

A modo de conclusión, podemos alegar la importancia de la calidad de la interacción adulto-niño, basada en sus características de desarrollo, donde los estilos de trabajo planificados más abiertamente permiten mayores niveles de participación, autonomía y desarrollo del lenguaje, entre otros.

¿Es posible una educación infantil de calidad en los países en vías de desarrollo?

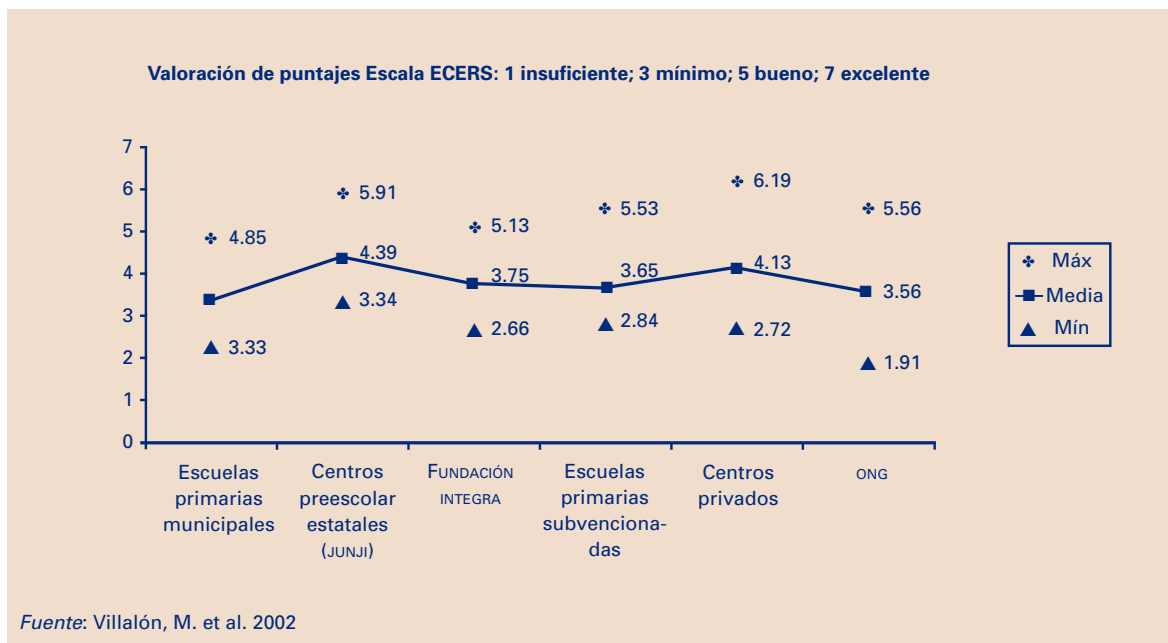
Si las investigaciones señalan que no es la infraestructura ni los materiales costosos los que determinan una educación infantil de calidad (como lo defendían los estudios realizados en los años setenta), sino que lo importante son los procesos que tienen lugar en ellos, y muy especialmente las interacciones, entre las cuales el estilo directivo no es el que más aporta, puede pensarse que con una buena

Tabla 2. Relación de estilos educativos en 4 países europeos

Países/ estilos educativos	Directivos	Directivo colectivo	Libre y planificado	Libre
España	81%	15%	0	1%
Portugal	0	50%	33%	16%
Austria	0	25 %	48 %	23%
Alemania	0	8%	6%	86%

Fuente: Estudio de Tietze et al., citado por M. J. Lera en: Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación, 2007

Gráfico 2. Evaluación de la calidad del ambiente educativo en las aulas de Nivel Transición 1 de la educación parvularia chilena



capacitación y la disminución de la cantidad de niños por adulto es posible lograrlo.

A este cuadro, que es propio de contextos europeos, habría que agregar la situación propia de los países en desarrollo y que guarda relación con la relevancia de la participación familiar, la orientación de un buen programa con su correspondiente apropiación por parte de todos, más la incorporación de los recursos locales humanos, naturales y culturales.

Pensar que la calidad en educación infantil está dada por grandes recursos materiales es, por lo tanto, un aspecto superado en la investigación y en la práctica de experiencias monitoreadas en todo el mundo; por ello, la oferta pública centrada en estos aspectos puede ayudar a hacer una propuesta mejor –incluso que la privada– como se observa en los resultados encontrados en una investigación realizada en Chile (Villalón et al., 2002) sobre la aplicación de la escala ECERS en diferentes tipos de programas (ver Gráfico 2).

En el estudio realizado, los centros pertenecientes a tres organismos financiados únicamente con recursos públicos (Escuelas Municipales, JUNJI e Integra) arrojaron mejores resultados (sobre todo

en JUNJI) que el sector privado, representado por escuelas subvencionadas, privadas y los centros de diferentes ONG. Durante ese período, los centros de preescolar JUNJI estaban más orientados a un enfoque educativo propio de la etapa, con educadores profesionales, un programa claro y la relevancia de la participación familiar.

Si bien en conjunto, todos los resultados están entre mínimo y bueno, es evidente que uno de los aspectos limitadores en todas las instituciones es la cantidad de niños por adulto, que oscila entre 30-45 (en escuelas) y 25-32 en jardines infantiles. Por lo tanto, se puede deducir que si se pusieran todos estos factores de calidad en juego, en una oferta sinérgica de ellos, se podrían alcanzar mejores resultados.

En otra investigación llevada a cabo en México por R. Myers *et al.* (2007), se realizó un proceso de evaluación de la calidad, que concluía que en aquellos centros donde había dificultades, era necesario trabajar en los siguientes aspectos:

- Identificación e incorporación de los intereses de los niños;
- oportunidades para los niños para proponer ideas y actos sobre ellos;

- actividades que promueven el estudio activo: exploración, manipulación y reflexión;
- atención a la diversidad cultural, y
- resolución de conflictos de la relación de la escuela con padres y la comunidad de supervisión y acompañamiento.

En América Latina, África y ciertas zonas de Asia, existen experiencias donde se observa la aplicación de uno o más de estos criterios; sin embargo, la escasa sistematización e investigación al respecto hace que este tipo de prácticas no se conozca, valore y difunda suficientemente. Pero cabe resaltar que también existe mucha práctica directiva, autoritaria, excesivamente disciplinaria, impulsada por la carencia de una formación del personal adecuada, con grandes cantidades de niños por adulto, y, como es habitual, la falta de todo tipo de recursos para cambiar esta situación.

Tomando como referencia las aportaciones de la investigación aquí presentadas, si se desea impulsar una mejora de la calidad de la educación infantil en los países en desarrollo, habría que ofrecer una propuesta consistente y sinérgica de los factores identificados como relevantes, en una perspectiva contextualizada y participativa de todos los actores involucrados (comunidad, familia, educadores, niños y niñas).

Por lo que respecta a la participación comunitaria y familiar, cabe resaltar que no se refiere al rol de “mano de obra barata” (UNESCO 2006) o de “recaudadores de fondos”, como habitualmente se les ha considerado, tal y como se observa en el Informe de Fischer (1991). Se referiría, en cambio, a comités o consejos de padres, en los cuales se trabaja en definiciones de los proyectos educativos, con responsabilidades educativas co-construidas y asumidas comprensivamente.

A modo de conclusión

La educación inicial debe dar pasos significativos en su desarrollo como nivel educativo. El hecho de no haber concluido la fase de instalación de una cobertura básica, en especial para los más necesitados, ha hecho que la calidad se haya relegado a un segundo lugar. Debería, sin embargo, estar absolutamente integrada en toda propuesta de expansión de la cobertura.

Aunque a la calidad se le sigue exigiendo y evaluando constantemente con parámetros de eficiencia, sin que haya el suficiente apoyo técnico y financiero para una adecuada implementación.

Sin embargo, hay otra gran tarea a asumir por parte de los organismos internacionales. Los debates sobre el qué y el cómo de la calidad en educación infantil, deben instalarse en los grandes foros, agendas y proyectos, y plasmarse en los documentos de políticas y recursos actuales para el sector. Es importante, por tanto, escuchar a los actores, y no sólo a los expertos. Es necesario contar con la opinión de las comunidades, de los padres y de los propios niños y niñas.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (1993). “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. *La Educación*, 116. O.E.A (Organización de Estados Americanos).
- Alvarado, S. y Carreño, M. T. (2007). “La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5, Colombia. www.umanizalesedu.co/revistacinde.
- Arango, M. (2001). Boletín n.º 1, Cinde. Versión página web: www.cinde.org.co/Innovaciones.com/innovaciones_cinde.htm
- Arnett, J. (1987). Training for caregivers in daycare centers. Presentado en la reunión de la Society for Research in Child Development, abril 1987, Baltimore, EE UU.
- Beeby, C. E. (ed.) (1969). *Qualitative aspects of educational planning*. Bruselas, Bélgica: UNESCO, I.I.E.P (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).
- Assaél, J. y Guzmán, I. (1995). “Aportes a la reflexión sobre las políticas de modernización de la educación”. (Documento de trabajo). II Conferencia Internacional sobre las políticas de Modernización de la Educación. Colegio de Profesores, Santiago de Chile, enero.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. La Muralla, Madrid.
- Casassus, J. (1999). “Lenguaje, Poder y Calidad de la Educación”. *Boletín UNESCO* 50, diciembre, p.47.
- Carnegie Commission on Higher Education (1968). *Quality and equality: New levels of federal responsibility for higher education*. McGraw Hill, Nueva York.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza*. Sevilla, España: Diada Editora.
- CEPAL/UNESCO/OREALC (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. N. U., Santiago de Chile.
- Coombs, P.H. (1968). *The New Media: Memo to educational planners*. UNESCO, Paris.

- Dahlberg, G. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Falmer Press, Londres.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom: a critical foundation for bicultural education*. *Critical Studies in Education and Culture*. Bergin and Garvey, Westport, EE UU.
- Departamento de Educación EE UU (1990). *Excelencia en Educación Temprana. Definiendo características y estrategias para la próxima década*. Oficina de Investigaciones y Mejoramiento Educacional, Washington DC.
- Didonet, V. (1994). "Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño". II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación, Perú, noviembre.
- Early Developments (2005). *How is the pre-K day spent? Volumen 9, nº 1*. University of North Carolina. Frank Porter Graham
- García Hoz, V. (1982). *Calidad de Educación, trabajo y libertad*. Ed. Dossat, Madrid.
- JUNJI/UNICEF (1990). "Desafíos para el desarrollo integral del párvulo en el Chile actual: Equidad, Calidad y Cobertura". Primer Simposio Nacional. Junta Nacional de Jardines Infantiles/UNICEF. Santiago de Chile.
- Lera, M. J. (2007). *Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de evaluación*. *Revista de Educación*, 343: 301-323.
- Moss, P. y Pence, A. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. Nueva York, Estados Unidos: Teacher's College Press, Columbia University.
- Myers, R. (2001). "In search of early childhood indicators". *Notebooks*, 25, p. 22.
- Myers, R. et al. (2007). "Evaluating the quality of early childhood education programs". Presentación en el Comparative and International Education Society (CIES). 27 de febrero.
- National Childhood Accreditation Council. *Core principles*. Australia, 1994.
- OEA (2007). "The Abecedarian Project: Implications for Programs in the first 3 years of life". Presentación durante el Simposio sobre la Atención Integral a los menores de 3 años. 14-18 de mayo del 2007, Washington DC, EE UU.
- OECD (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*. Sumario. Versión página web: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9101014E5.pdf>
- OECD (2006). *Niños pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar*. Resumen en español. <http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf>
- Peralta, V. (1992). "Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana". Documento mimeografiado, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Santiago, Chile.
- Peralta, V. (1993). *El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico*. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Peralta, V. (1994). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Peralta, V. y G. Fujimoto (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina*. O.E.A., Stgo.
- Peralta, V. y Salazar, R. (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia.
- Peralta, V (2002). *Una pedagogía de las oportunidades*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Pugh, G. (1996). "A policy for early childhood services". *Contemporary Issues in the early years*. National Children's Bureau, Londres, Reino Unido.
- Salazar, M (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea, Madrid, p.35.
- Schmelkes, S. (1994). "Hacia una mayor calidad de nuestras escuelas". *Interamer*, 32, OEA, Washington.
- Schmelkes, S. (2001). "La desigualdad en la calidad de la educación primaria". *Cuadernillos de Educación*, 1. Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.
- Schweinhart, L. J. (1981). "What makes a quality Preschool". *Keys to Early Childhood Education*, vol 2, 4, abril.
- Sylva, K. y Wiltshire, J. (1993). "The impact of Early Learning on Children's Late Development". *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 1(1).
- Sylva, K. (1999). "Research Explaining the past and shaping the future", en Abott y Moylett (Ed.): *Early Education Transformed*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- Tietze, W. et al. (1997). *Cross national analysis of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. European Union DGXII: Science, Research and Development, Bruselas.
- Tietze, W. (2007). Entrevista: "La calidad pedagógica es el desafío social que permitirá el salto". *EducarChile*. Escritorio del Investigador, 27 de junio. Página web: www.educarchile.cl.
- UNESCO (1969). *Qualitative aspects of educational planning*. International Institute for Educational Planning, Bélgica.
- UNESCO (2006). "Informe de seguimiento de la Educación para todos", capítulo 6, p. 158, 2006.
- Villalón, M. et al. (2002). "Análisis de la calidad de la educación infantil chilena: aplicación de la escala ECERS en distintos contextos educativos". *Internacional Journal of Early Years Education*, vol 10, 1.
- Woodhead, M. *In search of the rainbow*. *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, Nº 10. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Los desafíos de la educación infantil

Entrevista con Rosa María Torres, Instituto Fronesis¹

“Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad”. Rosa María Torres

Rosa María Torres es ecuatoriana, especialista en educación básica de niños, jóvenes y adultos. Cuenta con una amplia experiencia nacional e internacional como investigadora y asesora de gobiernos, organizaciones sociales y agencias internacionales. En este documento comparte con nosotros sus opiniones sobre los retos a los que se enfrenta la educación inicial.

Espacio para la Infancia: Los beneficios de invertir en la educación en los primeros años de vida son ampliamente reconocidos. ¿Por qué se sigue entonces prestándole tan poca atención, en especial respecto a las poblaciones más vulnerables?

Rosa María Torres: En general, a los sectores más vulnerables se les presta poca atención, en la educación y en todo lo demás. Por eso son y seguirán siendo “vulnerables”. Es el modelo económico, social y político el que produce y reproduce dicha “vulnerabilidad”. Pongo el término entre comillas pues es uno de esos términos modernos que oculta una serie de innombrables: injusticia, desigualdad, inequidad, discriminación, violación de derechos elementales. Además, pone en un mismo saco a la diversidad de sectores y grupos que padecen estas circunstancias, y que resultan ser la mayoría de la humanidad: los pobres, los niños, las mujeres, los grupos indígenas, la población con necesidades especiales, las minorías sexuales y todos aquellos, en fin, sometidos a mal trato y subordinación.

En cuanto a los niños pequeños, la importancia de los primeros años y de la educación (de los niños y de sus padres o encargados) en el desarrollo integral de la infancia, sigue siendo un reconocimiento más nominal que real, como lo muestran los hechos. Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad, en todos los sentidos, y

habría atención preferencial para ellos, sus madres y sus familias. No es esto lo que ocurre. La mortalidad, morbilidad, desnutrición, abandono, abuso, falta de afecto y protección de los niños pequeños siguen siendo alarmantes en el mundo entero. Ni qué hablar de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, cuando la propia supervivencia no está asegurada para millones de ellos.

Ser niño y ser pobre es una combinación fatal en nuestras sociedades, pues en ella confluyen dos fuentes mayores de discriminación: el estatus socio-económico y la edad. Mientras que la pobreza se reconoce oficialmente como factor de discriminación, la edad suele pasar inadvertida. No obstante, es evidente que tanto los primeros como los últimos años de la vida de las personas tienen bajísima prioridad en las políticas públicas y en el plano de los derechos. Tratándose de educación, la prioridad continúa centrada en la llamada “edad escolar”, definida como tal en siglos pasados. De hecho, la oferta educativa que viene extendiéndose hacia abajo, sigue fuertemente asociada a la impronta de lo “pre-escolar”.

La iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT) - lanzada en Jomtien en 1990 y reafirmada en Dakar en el 2000 - es un claro ejemplo de esto. No es coincidencia que, de las seis metas de la EPT, las menos atendidas sigan siendo las referidas a los niños pequeños y a los adultos. Esta fue una

tendencia marcada desde los primeros tramos de la EPT post-Jomtien (1990) y lo sigue siendo post-Dakar (2000), como lo vienen reconociendo una y otra vez los informes anuales de seguimiento de la EPT en el mundo. Es más: estas dos metas no han sido incluidas en el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), creado y funcionando desde el 2003 a fin de monitorear los avances de la EPT. La razón que se da para esta exclusión es que “los datos correspondientes a ambos no están suficientemente estandarizados” (EPT 2007, Resumen, p. 9).² La primera infancia y la edad adulta están también ausentes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio³ – ODM (2000-2015), cuya meta para la educación está centrada en la universalización de la educación primaria infantil, entendida ésta como “supervivencia hasta el quinto grado”.

El problema es que, incluso en pleno auge de la retórica de la “sociedad del conocimiento” y del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, el término *educación* e incluso el término *aprendizaje* continúan fuertemente asociados a educación *escolar*. Los aprendizajes que tienen lugar fuera de la escuela, en la vida diaria - en la familia, en la comunidad, en el juego, en el trabajo, en el contacto con los demás, a través de la lectura autónoma, de los medios de comunicación, etc. - no se consideran propiamente aprendizaje ni son asumidos como parte de la política educativa. No obstante, el derecho a la educación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluye educación tanto dentro como fuera de la escuela.⁴

Persisten, por otra parte, problemas, indefiniciones y debates no resueltos en estos dos campos marginalizados e interconectados, el de los niños pequeños y el de las personas adultas. La propia terminología empleada sigue siendo inestable e inconsistente. Esto salta a la vista al analizar la propia formulación de las metas de la EPT.

No hay más que comparar la meta n° 1, referida a la primera infancia, que está fraseada de manera diferente en la versión de 1990 (Jomtien) y la versión 2000 (Dakar).⁵ Son notables las diferencias entre los conceptos (“cuidado y *desarrollo*” vs “cuidado y *educación*”), las intenciones (“expandir” vs “mejorar” la oferta) o el ámbito de acción (en 1990 se hacía hincapié en aquellas basadas en “la familia y la comunidad”, lo cual se omitió en el 2000).

Por otra parte, en ninguna de las dos se cuantificó la meta, lo que la vuelve inasible, difícil no sólo de medir sino de exigir. Además, El Informe Mundial 2007 de seguimiento de la EPT⁶, centrado precisamente a la primera meta de la EPT, no toma como punto de partida el año 1990 – que es cuando se inició la EPT en el mundo – sino el año 2000, y concluye que, “a medio camino del 2015”, las metas referidas a la primera infancia y a la alfabetización de adultos son las menos atendidas y las más rezagadas en su cumplimiento.

¿Se trata en verdad de la misma meta, la formulada en 1990 y la reformulada en el 2000? Creemos que no, en primer lugar porque hay una enorme diferencia entre poner en el centro el “desarrollo” o poner en el centro la “educación” de los niños pequeños. En torno a esto hay diversas posturas y se ha dado un largo y amplio debate, que no es meramente terminológico sino de fondo. Poner el acento en lo educativo, sobre todo teniendo en cuenta el lente escolar con el que tiende a mirarse la educación, tiene el riesgo de alentar enfoques y estrategias que ven la educación inicial como una escuela anticipada, destinada a compensar carencias e incluso a “evitar el fracaso escolar” entre los más pobres, que es como lo pone y justifica abiertamente el Banco Mundial.

Como educadora, sé y digo siempre que la meta no es la *educación* sino el *aprendizaje* (recordando de paso que no toda educación produce aprendizajes y que no todo aprendizaje es producto de la educación), y esto es válido a cualquier edad. En este caso, si lo que importa es el desarrollo integral del niño, esto implica integrar la educación como un componente entre otros de dicho desarrollo, de ninguna manera el principal.

América Latina tiene alta cobertura escolar, pero la evaluación de aprendizajes no está arrojando los resultados esperados. ¿Cómo se explica esto?

Veamos qué entendemos cuando decimos “cobertura escolar”, “evaluación de aprendizajes” y “resultados esperados”.

Cobertura, matrícula, retención, completación y aprendizaje son cosas diferentes, es importante diferenciarlas y ayudar a que la gente entienda esas diferencias. La cobertura escolar no asegura por sí misma acceso, mucho menos aprendizaje. Una cosa es que haya una escuela disponible y otra que las

familias puedan acceder efectivamente a ella, no solo en términos de distancia física sino de costos. No olvidemos que en la mayoría de los países de esta región, la educación pública dejó de ser gratuita.⁷ Ciertamente que últimamente se están haciendo esfuerzos en algunos países por eliminar la llamada “autogestión” y las “cuotas voluntarias” que se ven forzadas a pagar las familias pobres, recuperándose así la gratuidad que es consustancial al derecho a la educación.

Por otra parte, se puede asistir a la escuela y hasta completar un ciclo de enseñanza, y no aprender o aprender muy poco. De hecho, hay personas que salen de la escuela y hasta del colegio sin haber aprendido a leer y escribir comprensivamente y, lo que es peor, sin haber desarrollado la necesidad y el gusto por la lectura y la escritura. O bien se puede aprender, pero sin interés, con miedo, sintiéndose maltratado y humillado, y sin que exista conexión entre eso que se aprende en el aula de clase y lo que ocurre en la vida cotidiana de las personas. Todos estos aspectos hacen a la mala calidad de la educación.

El objetivo de la educación es el aprendizaje. No obstante, los esfuerzos a nivel mundial y todavía en muchos países de América Latina y el Caribe continúan centrados en la cobertura y la matrícula, la infraestructura y el presupuesto, postergándose siempre los aspectos centrales de la educación, los que tienen que ver propiamente con la enseñanza y el aprendizaje, como son el currículo y la pedagogía. Incluso, a nivel internacional, el término *universalización* (de la educación inicial, primaria, secundaria, etc.) se viene entendiendo como universalización de la matrícula. Al mismo tiempo, han venido desdibujándose la calidad y el aprendizaje en las iniciativas mundiales para la educación. De hecho, calidad y aprendizaje están ausentes de la meta de educación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Asimismo, el aprendizaje desapareció como mención explícita en las metas de la EPT formuladas en Dakar (2000), mientras que estaba presente una década antes, en las metas formuladas en Jomtien (1990): “Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios” (Meta 3). Por último, en el Índice de Desarrollo de la EPT, la

calidad de la educación se mide por el indicador “supervivencia al cuarto grado”, lo que constituye un retroceso respecto de lo investigado y avanzado en este campo en las últimas décadas.

Volviendo al contexto latinoamericano, es cierto que esta región destaca por su alta cobertura y alta matrícula escolar en comparación con otras regiones en desarrollo, pero también destaca por sus altos índices de deserción y de repetición escolar, y sus bajos resultados escolares, no sólo en la escuela pública sino también en la privada, aunque acentuados en la pública. En otras palabras, hemos avanzado mucho en la universalización del acceso a la escuela pero no en la universalización del aprendizaje, que es lo que realmente importa y lo más difícil, pues exige esfuerzos mayores y más complejos que construir escuelas y crear nuevas plazas docentes. Universalizar el aprendizaje (y esto es aplicable, cómo no, a todas las regiones del mundo) implica ir más allá de la política educativa entendida de manera estrecha y sectorial, pues asegurar las condiciones indispensables para aprender incluye asegurar la subsistencia de la familia, trabajo, vivienda digna, alimentación, nutrición, salud, tiempo libre, etc.

¿Podría profundizar sobre esta distinción que hace entre aprendizaje y rendimiento escolar?

El aprendizaje se da dentro y fuera del sistema escolar, y dentro de éste lo que se aprende no se limita al currículo prescrito; el llamado “currículo oculto”, lo que se aprende informalmente de las relaciones y prácticas que se dan dentro de toda institución educativa, puede llegar a ser más importante y determinante que lo que se aprende formalmente en el aula de clase y en el texto escolar. Sacar buena nota en la prueba o en la tarea escolar no necesariamente indica que se aprendió y que se sabe; puede indicar simplemente que se memorizó, sin entender, o que se hizo trampa, copiando o acudiendo a la ayuda de otros. No todo aprendizaje puede evaluarse con pruebas; hay aprendizajes importantes que sólo pueden mostrarse o que se muestran mejor en la aplicación del conocimiento en la comprensión y resolución de problemas, abstractos o prácticos, de la vida real. Sabemos, por otra parte, que hay diferencias importantes entre las personas en cuanto a ritmos, estilos y estrategias para aprender y que, por ende, los enfoques y los instrumentos iguales para todos no se ajustan a estas diferencias.

Por todo ello, cabe volver a preguntarse: ¿cuáles son los “resultados esperados” de una evaluación de aprendizajes? ¿Que los alumnos saquen buenas calificaciones, aprueben las pruebas, pasen el año? ¿Que la escuela y el sistema escolar salgan bien parados en las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar? ¿Qué los países se ubiquen mejor en los *ránkings* internacionales en los que se comparan con los países más desarrollados? Este enfoque, predominante, implica aceptar como válido el currículo prescrito, sin cuestionarlo, tomando como parámetro de cumplimiento su aplicación por parte de los docentes y su asimilación por parte de los alumnos. Implica asimismo trabajar en función de la prueba y de los resultados, tanto las instituciones educativas como los países, con la mira en los indicadores cuantitativos y en los *ránkings*.

Prefiero por mi parte creer que los resultados esperados tienen que ver, en primer lugar, con la satisfacción de los alumnos y de las familias, con la valoración del esfuerzo, con la atención debida al proceso y no sólo al resultado a secas, con el cumplimiento pleno del derecho a la educación, que implica el derecho a iguales oportunidades de aprendizaje para todos, el derecho a aprender y a aprender a aprender, con interés y con gusto, sin maltrato, con afecto, en los tiempos, lenguas y modos requeridos en cada caso.

¿Qué papel tiene la formación de los docentes en la mejoría de la calidad de la educación y cuáles son los principales desafíos de dicha formación en la actualidad?

La calidad docente es factor esencial de la calidad educativa. Pero la calidad docente depende no sólo de la formación profesional, sino de un conjunto de factores que hacen al buen docente, incluida su propia calidad de vida, las condiciones en que realiza su trabajo, su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, sus valores y actitudes en relación a los demás y a los alumnos específicamente.

Justamente, algunos de los principales desafíos pasan por revisar y replantear viejos y nuevos equívocos en torno a los docentes y a la formación docente de manera específica, los cuales han pasado a internalizarse y generalizarse como “sentido común” de la educación en la actualidad. Por poner un par

de ejemplos (entre muchos que podrían darse), la afirmación común de que “la crisis de la educación se debe principalmente a los docentes”, de que “la calidad de la educación depende de los docentes” o de que “todo se resuelve con más formación/capacitación”, eluden o ignoran el hecho de que la crisis de la educación es responsabilidad de todos: Estados y sociedades, organismos nacionales e internacionales, que los docentes son un factor clave, pero no el único, de la calidad de la educación, y que el problema no se resuelve con más de lo mismo, sino con cambios profundos en modos tradicionales de pensar y hacer formación y capacitación docente.

¿Cuáles son, en su opinión, los factores a los que debemos prestar atención para “garantizar” que una transición exitosa entre el hogar o la calle y el inicio de la escolaridad?

Lo primero es percibir que se trata efectivamente de un tránsito, de una situación nueva, de un cambio muchas veces y en muchos sentidos drástico, que deben reconocer y con el que deben aprender a lidiar todos, en primer lugar los padres y docentes, no sólo los niños. La colaboración entre familia y escuela, en función de las necesidades de los niños, es aquí más esencial que nunca.

No todos los padres de familia están conscientes de lo que implica este tránsito, pero todo docente debe estarlo y ser preparado para entenderlo y enfrentarlo con los niños, y para explicárselo a los padres. Noción como las de “segundo hogar” o “segunda madre” atribuidos a la institución educativa y a quien ejerce la función docente, ésta última atribuida mayoritariamente a mujeres en el caso de los niños pequeños, confunden y pueden generar la ilusión de continuidad donde en verdad hay ruptura. El apelativo de “tía” con que los niños llaman a las docentes en Brasil y en otros países, como dice Paulo Freire, crea ambigüedades indeseadas en la relación y en el rol docente.⁸

Hogar y escuela (llámese guardería, centro infantil, preescolar o escuela) constituyen mundos muy diferentes, uno de ellos desconocido y ajeno para el niño (y a menudo, también para sus padres), lo que implica reorganizaciones mayores no sólo en la vida del niño sino de toda la familia. La rutina diaria pasa a estar regida por horarios y normas que



“Prefiero por mi parte creer que los resultados esperados tienen que ver con la satisfacción de los alumnos y de las familias y con el cumplimiento pleno del derecho a la educación, que implica el derecho a iguales oportunidades de aprendizaje para todos.”
– Rosa María Torres

a menudo contrarían la naturaleza infantil, incluidos el permanecer sentado por varias horas, el uso de uniformes, el acarreo de útiles escolares, el orden, el aseo, la disciplina, la tarea escolar. La distancia lingüística entre el hogar y la escuela tiene que ver no sólo con el uso de una lengua distinta, en el caso de muchos niños indígenas o migrantes, sino con el uso de códigos y normas diferentes dentro de la misma lengua: el código coloquial, informal, propio de las interacciones familiares, y el código formal (la “norma culta”) enseñado y cultivado por la escuela.

Es preciso tener en cuenta que, en el tránsito, no sólo ni en todos los casos hay pérdidas. Especialmente para muchos niños y niñas cuyas condiciones familiares y de vida están marcadas por la extrema pobreza, la carencia, el trabajo infantil, el desafecto o el maltrato, la falta de acceso a servicios básicos como el agua, el servicio higiénico o la energía eléctrica, el centro

infantil o la escuela pueden constituir no un espacio de opresión sino de liberación, sobre todo si en éste encuentra efectivamente lo que le falta en el hogar: un espacio de mínimo bienestar, de contención, juego, descubrimiento, aprendizaje, socialización, autoestima. El potencial efecto liberador del tránsito familia-escuela puede ignorarse cuando los estudios sobre el tema y que sirven como referente - como es muchas veces el caso - provienen de países del Norte, en los que las condiciones y los estándares de vida de la mayoría de niños corresponde a los de las minorías en nuestros países.

La disyuntiva planteada entre pedir a los niños que se preparen para la escuela o pedir a la escuela que se prepare para recibir a los niños, no debería verse como una disyuntiva, sino como un intento de acercamiento desde ambos lados. No obstante, si tenemos que escoger, no dudamos en decir que

es la escuela, con todos sus recursos institucionales y profesionales, la que está obligada a adecuarse a los niños. La escuela no debe contar con que niños y niñas lleguen con alguna experiencia previa y organizada de socialización y desarrollo infantil. Debe contar más bien con que la norma será su ausencia, y dejar de verlo como un déficit. De hecho, la mayoría de niños y niñas pobres, especialmente los que viven en zonas rurales y apartadas, siguen sin tener acceso a estas oportunidades.

Facilitar la transición de los niños implica entre otros acortar las distancias físicas entre el hogar y la escuela, racionalizando la zonificación territorial, mejorando los caminos, asegurando transporte donde sea necesario; horarios y normas más flexibles, más adecuados a las necesidades de los niños y menos a los de los adultos (padres y docentes); apertura a la posibilidad de que padres y madres se acerquen sin miedo a la escuela, participen en ella de diversas maneras, comprendan mejor la cultura escolar y a su vez ayuden a la escuela a comprender mejor a sus hijos y a ellos mismos. Siendo la iniciación en la cultura escrita un aspecto fundamental de la transición hogar-escuela, y siendo el aprendizaje de la lectura y la escritura un factor clave del éxito o el fracaso escolar, tal y como ambos son definidos tradicionalmente por la escuela, facilitar dicho tránsito implica dar importancia central a este campo, desde una visión renovada, que deje definitivamente atrás la ideología de que “la letra con sangre entra” y se esmere por hacer de la alfabetización inicial una fuente de gozo antes que de padecimiento para los niños.

¿Qué relación existe entre la alfabetización de los padres (y, en particular, el de la madre) y la creación de condiciones que facilitan el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños?

En cuanto a la relación entre educación de los padres y escolarización de los hijos, en el Informe 2007 de la EPT se afirma que los niños cuyas madres carecen de educación tienen el doble de posibilidades de quedarse al margen de la escuela que aquellos con madres que han recibido educación y que en América Latina ese riesgo sería aún mayor, dos veces y media. Muchos estudios han encontrado, en efecto, este tipo de correlación, que remite en verdad a una correlación entre pobreza y escolarización, pues las personas analfabetas son usualmente las más pobres

entre los pobres. Aquí tenemos pues un primer plano del impacto sobre la alfabetización infantil, teniendo en cuenta que el aprendizaje formal de la lectura y la escritura se realiza por lo general en la escuela.

De ahí en adelante, estudios y evaluaciones de rendimiento escolar no nos indican con claridad cuánta educación y qué tipo de educación de los padres y de la madre específicamente es la que incide positivamente sobre la alfabetización infantil, si se trata sólo de la alfabetización (y, en este caso, qué clase y qué nivel de alfabetización), de cierto número de años de escolaridad, etc. En todo el mundo, un denominador común que atraviesa países y culturas es la motivación de las mujeres pobres a alfabetizarse para “ayudar a los hijos en las tareas escolares” y, en general, para aproximarse y sentirse más seguras en su relación con la escuela. A menudo, los niveles de alfabetización logrados por estas mujeres no alcanzan para esta ayuda efectiva a los hijos y para una relación más igualitaria con la cultura escolar; no obstante, el hecho de intentarlo, abriéndose a nuevas posibilidades de aprendizaje y crecimiento personal, las posiciona de hecho de manera diferente no sólo frente a la escuela sino al esposo y a los hijos.

Al hablar del impacto de la alfabetización adulta sobre la alfabetización infantil, en todo caso, es indispensable definir qué se está entendiendo por “alfabetización” en ambos casos. Un corto programa, de unas cuantas semanas, no deja instalada la capacidad para leer y escribir con fluidez y de manera autónoma. Aún así, por débil que sea el nivel de alfabetización alcanzado, el impacto más visible e importante suele verse reflejado en la dignidad y la autoestima. Aunque es difícil medirlo y probarlo, ambas tienen, definitivamente, impactos positivos sobre las personas y sobre quienes las rodean, especialmente en el ámbito familiar. Está claro, eso sí, a partir de la investigación disponible, que los niños y niñas que crecen en el seno de familias que no sólo saben leer y escribir sino que usan regularmente la lectura y la escritura, parten de una enorme ventaja al momento de iniciar su escolaridad, pues han desarrollado un conocimiento y una reflexión sobre la lengua escrita muy superiores a los que pueden desarrollar los niños y niñas que carecen de este contexto letrado. En otras palabras, no se trata sólo de la distinción entre padres analfabetos o alfabetizados, sino de la exposición efectiva a recursos, actos y prácticas de la lectura y la

escritura en la vida diaria, en la familia, en el barrio, en la comunidad. En América Latina, los estudios de Emilia Ferreiro con niños pequeños han arrojado mucha luz a este respecto y han contribuido a revolucionar las percepciones y las prácticas en torno a la adquisición de la lengua escrita en la primera infancia y en el medio escolar.

Sabemos también que no todo depende de la educación. Pesan mucho la actitud y las expectativas de los padres, y especialmente de las madres, en torno al estudio, los hijos y su futuro. Así lo mostró una evaluación de la educación básica en Uruguay realizada a inicios de la década de 1990, pionera en muchos sentidos en la región. Detrás de muchos de los mejores estudiantes, aquellos que habían logrado superar el círculo vicioso pobreza-bajo rendimiento escolar (llamados, por ello, “mutantes”), estaban madres que creían en sus hijos, tenían grandes expectativas y les alentaban a perseverar en el estudio, actitudes todas ellas no necesariamente relacionadas con el grado de escolaridad.⁹

En todo caso, lo que el cúmulo de programas, estudios y evaluaciones viene dejando claro es la vinculación estrecha entre desarrollo infantil y educación de adultos, entre la educación de los niños y la de sus padres. Ambas se complementan y necesitan mutuamente. Sólo la miopía economicista puede ver educación infantil y educación de adultos como “opciones” de políticas, como lo ha venido por décadas sosteniendo y recomendando a nuestros países el Banco Mundial.

Notas

- 1 www.fronesis.org
- 2 El IDE incluye cuatro de las seis metas de EPT: educación primaria universal, alfabetización de adultos, equidad de género y calidad de la educación.
- 3 Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU: www.un.org/spanish/millenniumgoals/index.html
- 4 Esta última fue la entonces llamada educación fundamental, “aquella clase de educación que se propone ayudar a niños y a adultos que carecen de las ventajas de la educación formal”.
- 5 Meta 1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): Expansión de las actividades de cuidado y desarrollo de la primera infancia, incluyendo intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños y niñas pobres, en desventaja y discapacitados.

Meta 1 del Marco de Acción Dakar (Dakar, 2000): Expandir y mejorar el cuidado y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.

(N. de A.: Dados los usuales problemas de traducción inglés-español, incluimos aquí nuestras propias traducciones de los textos originales en inglés.)

6 El informe “Strong Foundations: Early Childhood Care and Education (ECCE)” ha sido traducido al español como “Bases Sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Ver <http://portal.unesco.org/education/es/>

7 Véase Katarina Tomasevski: The State of the Right to Education Worldwide. Free or fee: 2006 Global Report. http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf

8 Paulo Freire (1997): Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI, México.

9 Germán Rama (1991): Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay, CEPAL, Montevideo.

La transición hacia la atención infantil

En el momento de publicación de esta edición de Espacio para la Infancia, el IRC (Centro de Investigaciones Innocenti) de UNICEF estará a punto de presentar su Report Card 8: La transición hacia la atención infantil. Este informe propone diez criterios para evaluar la calidad de la atención y la educación en la primera infancia y los aplica a 25 de los países miembros de la OCDE.

Eva Jespersen es la jefa de supervisión de políticas sociales y económicas del Centro de Investigaciones Innocenti (IRC) en Florencia. Conversó con *Espacio para la Infancia* acerca de los antecedentes del *Report Card* y de lo que el IRC espera de su publicación.

Espacio para la Infancia: Este es el octavo Report Card publicado por el Centro de Investigaciones Innocenti. El séptimo, que trató sobre el bienestar infantil, provocó un nivel de atención mediática sin precedentes. ¿Cómo decidió que los servicios para la primera infancia fueran el tema del seguimiento?

Eva Jespersen: En realidad, esa decisión surgió de la investigación llevada a cabo para el *Report Card* 7, ya que nos pareció evidente que era prácticamente imposible obtener información sobre la primera infancia que permitiese realizar comparaciones entre los países de la OCDE más allá de los indicadores sobre el sistema sanitario. Como consecuencia, el *Report Card* 7 centró una mayor atención sobre los niños en edad de educación primaria en adelante, pero sabíamos que era una deficiencia no poder incluir más indicadores específicos de los niños más pequeños.

Deseábamos aprovechar la oportunidad del *Report Card* 8 para proponer un conjunto inicial de indicadores o normas/criterios básicos que permitiesen realizar comparaciones más sencillas entre países y estimularan la obtención de mejoras adicionales. Un principio guía de la serie del *Report Card* es que si se pretende lograr un cambio eficaz en algún área, lo primero que se necesita es evaluarlo de forma transparente y responsable.

Asimismo, también éramos muy conscientes de que la primera infancia se ha convertido en un problema

importante en muchos países de la OCDE en los últimos años, dado el número creciente de gobiernos que están aumentando sus gastos en los niños pequeños. Nuestra intención es que, al hacer posibles las comparaciones internacionales, incluso si sólo fuese de forma momentánea, este *Report Card* alimentaría y centraría los debates actuales en las naciones concretas y ofrecería a los contribuyentes una mayor capacidad para emitir juicios acerca de la rentabilidad de su dinero.

Pocos de nuestros lectores se sorprenderán por la conclusión esencial del informe: que hay una razón de peso para invertir mucho más en la primera infancia. Una queja recurrente en la comunidad dedicada a la primera infancia es que, a pesar de lo bien establecido que está este argumento, no se actúa en consecuencia.

En efecto, existe una enorme cantidad de literatura acerca de la primera infancia que demuestra el gran impacto que pueden tener los programas bien diseñados y las ventajas potenciales que existen para justificar niveles más elevados de inversión. El problema es que este debate se viene manteniendo desde hace mucho tiempo dentro de la comunidad dedicada a la primera infancia y tiende a concentrarse demasiado en las nimiedades de los matices y los refinamientos.

Lo que se necesita es extraer lo esencial del caso de forma que vaya más allá del terreno de los especialistas y atraiga la atención de los políticos y el público en general. Tenemos que lograr que los votantes tengan más en cuenta los problemas de la primera infancia y así garantizar que los políticos se sientan más obligados a solucionarlos. Ahí es donde creemos que UNICEF puede tener un impacto, como agencia dotada de una fuerte financiación en temas de la primera infancia,



“Somos conscientes de la importancia de satisfacer las necesidades de los niños vulnerables, y esto no sólo es una cuestión de prepararlos para la escolarización, sino de inclusión social, y eso se trata mucho mejor a través de la provisión de calidad para todos.” – Eva Jespersen

pero también con capacidad para poder contar con una visión más amplia.

Entonces, ¿qué enfoque adoptará el Report Card para contribuir a la inversión en programas de calidad para la primera infancia con el fin de lograr ese gran avance en la concienciación pública?

En gran parte, se trata simplemente de tener la audacia suficiente para buscar la comparación. Cuando comenzamos este proceso, no existía gran cantidad de información sistematizada. Considerando las cuatro dimensiones de la calidad, el acceso, la voluntad política y los varios factores condicionantes que permiten que las inversiones en servicios para la primera infancia cumplan su potencial, nos damos cuenta de que es frustrantemente difícil realizar comparaciones.

Con este *Report Card* estamos sugiriendo que estas son áreas en las que se pueden realizar comparaciones

de forma útil y ésta no es una idea controvertida. Habrá quien argumente –y John Bennett debate esta cuestión en un documento preliminar que aparecerá adjunto al informe– que hay tantas particularidades culturales implicadas, que podrían desafiar a los sistemas de comparación de los distintos países.

Sin embargo, nuestra opinión es que las salvedades de las sensibilidades culturales no nos impiden valorar las comparaciones en otros campos, como la sanidad. Por lo tanto, pensamos que merece la pena establecer criterios que permitan realizar comparaciones internacionales en la calidad de los servicios para la primera infancia.

El Report Card establece diez criterios, que abarcan asuntos desde la baja por maternidad/paternidad, hasta la pobreza infantil o la formación del personal. ¿De qué forma llegaron hasta estos criterios?

John Bennett fue el experto e investigador que nos orientó en este asunto. Comenzamos realizando dos consultas en el IRC que implicaron a los expertos en primera infancia, incluidos los de una serie de gobiernos que formarían parte del estudio y a debatir sobre cuáles serían los indicadores que se evaluarían. De ahí se obtuvo una lista de 15 preguntas iniciales formuladas para que facilitaran la comparación, ya que requerían una respuesta concreta.

Tras mucho debate y reflexión, tomamos la decisión de concretar estas preguntas en los diez criterios que se indican en el informe. No todo el mundo estaba satisfecho con la opción elegida. Algunos expertos en materia de primera infancia se quejarán de que faltan detalles importantes.

Sin embargo, nos dimos cuenta de que es necesario elegir. Deseábamos evitar quedar enredados en demasiados detalles nimios que nos impidiesen exponer nuestro caso de forma clara y comprensible. Es necesario encontrar un equilibrio entre abarcar un área en perfecto detalle y ser capaz de extraerla de forma que sea adecuada para llegar a una audiencia exterior.

Obviamente, algunos países obtendrán mejores resultados que otros en este ejercicio de comparación de criterios. ¿Estaban de acuerdo todos los países con los indicadores utilizados y hasta qué punto están interesados en establecer relaciones entre los países que demuestran un buen nivel en estos indicadores y los tipos de políticas que tienen en común?

Hemos querido actuar con cautela para no implicarnos en debatir cuáles son las mejores políticas. Sólo deseamos decir “aquí tienen algunos indicadores de lo que pueden intentar conseguir” y dejar que cada nación comience a partir de ahí a debatir sobre su visión de la primera infancia y de cuál es la mejor forma de conseguirla.

Una cosa que los 25 países tienen en común es que todos son lo suficientemente prósperos para lograr ambiciosos planes nacionales para la primera infancia si existe una voluntad política. Como hemos podido ver en algunos países de Europa Central, se puede apreciar todo lo que se puede lograr en esta área con la suficiente voluntad política, incluso cuando los recursos financieros son más limitados.

Obviamente, es imposible que todos estén por encima de la media y la elección de los criterios es propia de cada uno de los países. No obstante, no se trata de señalar con el dedo ni de crear ansiedad, sino de estimular un debate –y estos datos comparativos también nos ayudan a reconocer que hay muchas experiencias positivas en muchos países distintos. En los 25 países, los especialistas en primera infancia nos han apoyado mucho en esta iniciativa y estamos muy agradecidos a todos los gobiernos por su receptividad a nuestras preguntas.

La cantidad de debate generado por el Report Card 7 pone el listón muy alto a la edición número 8. Una vez que se publique el documento, ¿cómo abordarán la tarea de su difusión?

Uno de los puntos más fuertes de UNICEF es que dispone de un comité nacional en cada uno de los países de la OCDE, y serán estos comités quienes tomen las riendas en la organización de eventos con los medios y de contar con expertos nacionales para contribuir al debate público. Los titulares variarán entre los distintos países. En uno, el asunto que más atención puede requerir podría ser la baja maternal/paternal, mientras que en otros podría ser el acceso a los centros de atención para la primera infancia.

Desde el IRC apoyaremos a los comités en todo lo que podamos facilitando portavoces y materiales de prensa. De todos modos, nos sentimos afortunados, ya que este tema despierta de por sí mucha expectación y, por tanto, es un debate en el que muchos comités nacionales están impacientes por implicarse.

Si dependiera de ustedes escribir los titulares, ¿cuál sería el mensaje de este Report Card sobre el que les gustaría hacer hincapié en el debate público?

Un aspecto en el que estamos muy interesados es la importancia de satisfacer las necesidades de los niños vulnerables de forma inclusiva, ya que el peligro de dirigir los programas hacia la población infantil pobre es que el nivel de servicio, con frecuencia, acaba siendo comparablemente débil. Especialmente para los niños que provienen de familias inmigrantes y donde existen problemas con el idioma, no sólo es una cuestión de estar preparados para la escolarización, sino de inclusión social, y eso se trata mucho mejor a través de la provisión de calidad para todos.

El Report Card 8: un resumen

A continuación presentamos una condensación del Report Card 8: La transición hacia la atención infantil, preparado para Espacio para la Infancia. Inevitablemente, puede no hacer justicia a los matices contenidos en el informe completo y no se debería entender como el indicador sobre el que el Centro de Investigaciones Innocenti desearía hacer hincapié.

El gran cambio

El Report Card comienza llamando la atención ante el “gran cambio” que se está produciendo actualmente en la forma en que se educa a los niños en los países económicamente avanzados del mundo. “Las nuevas generaciones actuales de los países de la OCDE son las primeras que están pasando una gran parte de su primera infancia, no en sus propias casas, con sus familias, sino en alguna modalidad de centro de atención infantil”.

La revolución de la neurociencia

Si bien esta “Transición hacia la atención infantil” gana fuerza, existe una “revolución paralela” subyacente en la investigación neurocientífica, lo que nos permite aumentar nuestra comprensión de la importancia de la primera infancia. Entre algunos de los importantes conceptos que emergen de esta investigación, se incluyen:

- la secuencia de “períodos sensibles” en el desarrollo del cerebro;
- la importancia de relaciones de “dar y recibir” con los cuidadores;
- la función del afecto como base para el desarrollo intelectual, así como para el emocional;
- el fomento de la creciente percepción del niño como sujeto;
- las formas en las que la arquitectura del cerebro en desarrollo se pueden trastornar debido al estrés;
- la importancia vital de las interacciones tempranas con los miembros de la familia y los cuidadores en el desarrollo de sistemas de tratamiento del estrés.

La neurociencia “está comenzando a confirmar y explicar los trabajos de lo que la ciencia social y la experiencia común han mantenido durante tanto tiempo: que las relaciones afectivas, estables, seguras, estimulantes y gratificantes con la familia y los cuidadores en los primeros meses y años de la vida son de vital importancia para prácticamente todos los aspectos del desarrollo de un niño”.

El potencial beneficioso

La transición hacia la atención infantil conlleva un enorme y beneficioso potencial. Los niños se pueden beneficiar de la interacción con otros niños y con los profesionales de los centros de atención infantil y se puede mejorar su desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social. La atención infantil puede ayudar a los niños inmigrantes con la integración y el idioma y puede reducir los últimos grandes obstáculos para la igualdad de oportunidades para las mujeres.

Aún más importante es que la educación y la atención para la primera infancia ofrece “una poco frecuente oportunidad de mitigar los efectos de la pobreza y las situaciones de desventaja en el futuro de millones de niños” ampliando los beneficios de la educación y la atención de calidad a todos los niños.

El potencial dañino

Sin embargo, el potencial dañino en la transición de la atención infantil es igualmente evidente. Para los bebés y los niños pequeños, la falta de una interacción y una atención cercanas con los padres puede traer como resultado un desarrollo cognitivo y lingüístico por debajo de lo óptimo, así como efectos perjudiciales a largo plazo, entre los que se podrían incluir la depresión, el abandono, la incapacidad para concentrarse y otras formas de enfermedades mentales.

“También se ha expresado la preocupación sobre si la atención infantil podría debilitar la relación entre los padres y el niño y sobre si no podría estar poniendo en riesgo el desarrollo del sentido de la seguridad y de la confianza del niño en los otros. Asimismo, han surgido dudas sobre los posibles efectos a largo plazo para el desarrollo psicológico y social y sobre si el aumento de la atención infantil podría asociarse a un aumento de los problemas conductuales en los niños en edad escolar”. La generalización más importante que se debe hacer es que “cuanto más pequeño sea el

niño y cuantas más horas pase en los centros de atención infantil a la semana, mayor será el riesgo”.

La necesidad de supervisión

La mayoría de los gobiernos de la OCDE han formulado políticas e invertido en centros de atención y educación para la primera infancia. Sin embargo, los enfoques varían de país a país: “En algunos, los servicios para la primera infancia están casi establecidos y financiados como colegios de educación primaria. En otros, con frecuencia, existe cierta confusión en cuanto al propósito, desigualdad en el acceso, irregularidad en la calidad y ausencia en la supervisión sistemática del acceso, la calidad, los índices niño-miembro del personal o en la formación y la capacitación del personal”.

Los gobiernos de la OCDE tienen la “responsabilidad clara” de supervisar la transición hacia la atención infantil. “En campos como la atención sanitaria, la legislación sobre empleo y la educación de los niños más mayores, los estándares comunes han demostrado un potencial para estimular y apoyar el progreso continuado”.

Cuatro dimensiones y los 10 criterios

El *Report Card* propone diez criterios como “un paso inicial hacia una supervisión en todos los países de la OCDE de lo que está ocurriendo a los niños en la transición a los centros de atención infantil” y los aplica a los 24 países de la OCDE más Eslovenia. Existe una “tosquedad inevitable” en estos criterios, ya que sólo pueden utilizar los datos limitados que están disponibles y el *Report Card* es cuidadoso al expresar salvedades acerca de sus limitaciones.

Los diez criterios pueden ser utilizados para supervisar la evolución de las cuatro dimensiones que son esenciales para la provisión efectiva de los servicios para la primera infancia: el marco político, el acceso a la calidad y el apoyo al contexto de amplios factores sociales y económicos.

El avance

El *Report Card* pide “que los datos esenciales sobre los servicios para la primera infancia sean incluidos en el conjunto de datos estandarizados”. Sin definiciones no puede haber valoraciones, sin valoraciones no puede haber datos, sin datos no puede haber supervisión y sin la misma no puede haber políticas

basadas en la evidencia, asesoramiento eficaz ni responsabilidad pública”.

No propone indicadores de resultados, pero expresa la esperanza de trabajar hacia “un medio aceptado más ampliamente para evaluar el alcance de las disparidades entre las capacidades de los niños *en el punto de entrada al sistema de educación formal*. Así, de esta forma sería posible evaluar la eficacia global de los servicios para la primera infancia en cuanto a su eficacia a la hora de reducir dichas disparidades”.

Viabilidad política

¿La duplicación de la cantidad de dinero destinada en los servicios para la primera infancia es un objetivo políticamente viable? Entre los factores alentadores se incluyen la amplia y creciente demanda pública de servicios de calidad y “el reconocimiento extendido de que muchos de los problemas sociales, de educación y conductuales que afectan a la calidad de vida en las naciones económicamente desarrolladas tienen su origen en los entornos inadecuados y desfavorecidos de crianza de los hijos”.

Dado que los conocimientos sobre la primera infancia son cada vez mayores, “hoy en día no existe ninguna razón convincente para emplear menos fondos en educación y atención para la primera infancia de los que se emplean en los colegios y en los profesores para los niños más mayores”.

Una apuesta de gran riesgo

En conclusión, el *Report Card* describe la transición hacia la atención infantil en el mundo industrializado como “una revolución en la educación de la mayoría de los niños pequeños. Y, si este cambio no se planifica y supervisa, también se podría describir como una apuesta de gran riesgo con los niños del mundo de hoy y del futuro”.

Señala el “peligro claro de que el potencial beneficioso de la educación en la primera infancia se reserve a los niños de familias con mayores recursos y mejor educadas, mientras que el potencial dañino se reservaría principalmente a los niños de hogares desfavorecidos”. La transición hacia la atención infantil se podría convertir en una “nueva y potente fuente de desigualdad. Si se permite que esto ocurra, se habrá perdido una oportunidad histórica”.

Una visión general histórica

La mejora de la calidad de los programas para la primera infancia en Reino Unido

Marion Flett, asesora de estudios de investigación sobre niños, familias y comunidades

Antecedentes históricos

Tradicionalmente, en las sociedades occidentales, diferentes sectores de servicios se han ocupado de la provisión para los niños pequeños, entre los que se incluyen el desarrollo sanitario, de la atención infantil, de la educación y de la comunidad. Cada uno pone un énfasis diferente en lo que constituye una atención de calidad, según las distintas bases de valores y los diferentes marcos conceptuales relacionados con el desarrollo de la primera infancia. De ahí viene la tradición de la mayoría de las experiencias de aprendizaje estructuradas en la educación preescolar. Sin embargo, la provisión de atención infantil se basó en un modelo de salud e higiene, que evolucionó gradualmente para convertirse en un movimiento de atención infantil compensatoria para los niños “necesitados”. Los enfoques de desarrollo de la comunidad se han centrado en la provisión para los niños pequeños como parte de la provisión para adultos, especialmente para permitir a las mujeres participar más activamente en el escenario público. Los distintos enfoques también están unidos a diferentes conceptos de la familia, la función de la mujer y cómo han evolucionado los conceptos con el tiempo, especialmente durante el siglo xx. Así, el marco regulador y las definiciones de calidad en la provisión también han cambiado, ya que las fuerzas sociales han ejercido una influencia en la política, la práctica y la investigación en este campo.

El debate en torno a lo que constituye una provisión de calidad para los niños pequeños, sobre quién debería organizarla y cómo, debe percibirse dentro del contexto del establecimiento de un estado de bienestar social en el Reino Unido desde 1945.¹

Durante la era victoriana, el industrial Robert Owen fue uno de los primeros en crear centros formales de “atención infantil” para cuidar de los hijos de las trabajadoras de su fábrica. Si bien su motivación principal era la economía, Owen fue un visionario que garantizó una provisión de calidad en cuanto a las oportunidades de los niños para jugar y aprender.

El valor de la educación preescolar en lo que se refiere al fomento del desarrollo del niño fue reconocido a principios del siglo xx por pioneros como Margaret MacMillan, Froebel y Montessori. Sin embargo, la provisión de atención infantil se desarrolló primero a una escala mayor, después del comienzo de la 2.^a Guerra Mundial, cuando las mujeres eran necesarias en las fábricas de munición. No fue hasta el retorno de los soldados y el surgimiento de la necesidad de garantizar el empleo para ellos cuando se animó a las madres a volver a su lugar “legítimo” en la cocina.

La creación del Estado de Bienestar de Reino Unido se basó en el principio del seguro que cubría a los hombres como cabezas de familia, con la idea de que contribuirían al sistema y disfrutarían de sus beneficios cuando ellos y sus familias “estuviesen necesitados”. La frase “estar necesitado” es significativa, ya que se esperaba que el Estado actuase como red de seguridad, pero no como sustituto de la familia. El programa de la política pública reforzaba mucho la idea de que el mejor lugar para los niños pequeños era su casa con sus madres. Por lo tanto, se prestaba muy poca atención a la provisión de un servicio de calidad para quien necesitaba atención infantil y se asignaban recursos mínimos.

Junto con otros aspectos de la política pública, se produjo un cambio considerable y una innovación en la educación durante los años 60. La educación preescolar se incluyó en una revisión gubernamental de la educación primaria, el informe Plowden de 1967, que recomendaba que los niños pequeños debieran permanecer en los centros de educación preescolar durante sesiones a tiempo parcial únicamente (Plowden, 1967). Si bien se basaba en la creencia de que la educación preescolar a tiempo completo era demasiado onerosa para los niños, existía la preocupación de que los políticos siguieran esta recomendación debido al alto coste que supone ofrecer un servicio de calidad a tiempo completo. Es un ejemplo interesante de cómo se pueden elaborar las decisiones políticas en términos de argumentos de calidad cuando, de hecho, el problema tiene que ver con los recursos.

“Eduquemos a una mujer y estaremos educando a una nación”

A pesar de la existencia de la recomendación para la expansión de la provisión de educación preescolar y del reconocimiento de sus beneficios, especialmente para los niños discapacitados, no se puso en práctica una política de educación preescolar estatal hasta tres décadas más tarde. Para entonces, un grupo voluntario de actividades lúdico-educativas para niños en edad preescolar gestionado por padres había demostrado el poder de la comunidad a la hora de ofrecer un servicio de calidad para los niños y, al mismo tiempo, que apoyase el desarrollo de las mujeres como educadoras, monitoras, directoras y recaudadoras de fondos. Así, el concepto de calidad amplió su dimensión en cuanto a que englobaba un enfoque bigeneracional del aprendizaje que beneficiaba a toda la familia (Flett y Scout, 1995). Al mismo tiempo, se produjo un aumento de las oportunidades de empleo para las mujeres y una creciente necesidad de una provisión mejor de atención infantil no plenamente satisfecha por el grupo voluntario de padres. El sector independiente de atención infantil respondió a la demanda ofreciendo centros privados de atención infantil y preescolar dentro de un marco regulador definido por los departamentos de los servicios sociales en lugar de los de educación. Así, el énfasis se hacía en lo adecuado de las instalaciones y los estándares de la atención en lugar de en la calidad de la experiencia de aprendizaje. No obstante, los niños se beneficiaron enormemente de estos servicios, el

mejor de los cuales demostró que los conceptos de atención y aprendizaje estaban inextricablemente interrelacionados (Ball, 1994; Melhuish, 2003).

La política puesta en práctica

En 1997, año en que se eligió a un gobierno laborista, había una serie de programas en competencia relacionados con la calidad de la provisión de la atención infantil y la educación preescolar. Los estudios de investigación demostraron que la atención y el aprendizaje no se pueden considerar por separado (especialmente para los niños pequeños); que los primeros años son vitales para el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional y que el desarrollo en cada esfera mejora el desarrollo en el resto (Shonkoff y Phillips, 2000; Mustard, 2000; McCain y Mustard, 1999; Rogoff, 2003). Sin embargo, los políticos y algunos profesionales no siempre mostraron mucho interés en adoptar perspectivas holísticas sobre el desarrollo infantil y las respuestas integradas en términos de provisión. En un extraño giro político, el nuevo gobierno prometió una plaza en los centros de educación preescolar a tiempo parcial para todos los niños de entre tres y cuatro años basándose, no en la educación, sino como respuesta ante la creciente demanda de programas de atención infantil y justicia social para abordar el problema de la pobreza infantil. La ironía fue que la provisión a tiempo parcial (12,5 horas a la semana) no contribuyó demasiado en permitir que las madres lograran acceder al mercado laboral. Además, el sistema creó muchas anomalías, y no menos problemas en cuanto al marco regulador con el que se pretendía garantizar la calidad de la provisión.

Se reivindicaba que, mediante la creación de una base sólida para el éxito en los primeros años, los niños de las clases sociales más desfavorecidas lograrían mejores resultados, no sólo en el colegio de educación primaria, sino también en el de secundaria y en la universidad. Mucha de la retórica se basó en un análisis más bien superficial de los resultados del proyecto de preescolar Perry llevado a cabo por la Fundación High/Scope (Schweinhart, 1993). Se ha confirmado que este estudio ha demostrado la necesidad de invertir en educación de calidad para la primera infancia. Sin embargo, tal y como indicó el informe del Centro de Evidencia para la Coordinación y la Información sobre Prácticas y Políticas (*Evidence for Policy and Practice*

Information and Co-ordinating Centre -EPPi) (Penn *et al.*, 2006), se debería tener cuidado para no extrapolar los resultados de una forma demasiado general. El proyecto Perry implicó a un número limitado de estudiantes americanos de raza negra en una comunidad urbana específica y se consideró un éxito según indicadores como una reducción en el desempleo y en los índices de delincuencia cuando los niños alcanzaban la edad adulta. La aplicabilidad a diferentes entornos es cuestionable.

La educación en la primera infancia y la reducción de la pobreza

Un informe reciente sobre los centros infantiles en Reino Unido (Capacity, 2007) indicaba que dichos centros sólo desempeñan un papel limitado en la reducción de la pobreza si no toman en consideración las oportunidades de empleo de las mujeres. De la misma forma, la anterior directora de los programas *Sure Start* (Comienzo Seguro), en la actualidad asesora jefe de políticas para el Gabinete ministerial, hizo referencia en un seminario reciente (Instituto Tavistock, enero de 2008) a la necesidad de tomar en consideración las circunstancias difíciles de los padres si se pretende que los niños se beneficien de servicios de calidad que ejerzan una influencia sobre un resultado satisfactorio. También hizo referencia a la necesidad de ir más allá del establecimiento de marcos y estructuras que fomenten un enfoque integrado de provisión de servicios y que se centren más en la integración de acciones por parte de diferentes profesionales e instituciones.

Aspectos relacionados con la calidad

El rápido incremento desde 1997 en la cantidad de provisión en países como Reino Unido, tanto en atención infantil como en educación para la primera infancia, fue acompañado por una necesidad de garantizar el mantenimiento de la calidad del servicio. Los políticos se dirigieron a la comunidad de investigadores para informarles sobre la reciente evidencia de la necesidad de fomentar un desarrollo infantil óptimo (p. ej., Mooney *et al.*, 2003; Sylva, Siraj-Blatchford y Taggart, 2004). Al mismo tiempo, el marco político estaba cambiando para adaptarse a una mejor integración de los servicios para los niños y esto era especialmente obvio en los dirigidos hacia la primera infancia. Sin embargo, la integración supuso numerosos retos, ya que los proveedores y profesionales provenían de diferentes tradiciones

(Moss y Pence, 1994; Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Entre las respuestas se incluyeron esfuerzos para idear directrices que ofreciesen un marco adecuado de prácticas y regulaciones dentro del cual se utilizaran indicadores de calidad en cuanto a la atención y la educación para evaluar la eficacia de los distintos entornos a la hora de lograr sus objetivos.

En toda Europa, la edad para comenzar el colegio de educación primaria varía considerablemente. En general, en los países escandinavos y mediterráneos se comienza la educación primaria formal a una edad más tardía que en Reino Unido. En Inglaterra, los niños comienzan las clases de recepción a una edad tan temprana como los cuatro años, mientras que en Escocia la edad mínima son los 4,5 años y algunos niños pueden tener 5,5 años cuando comienzan la escolarización primaria. Si bien estas no son grandes diferencias, existe una inquietud relacionada con los coeficientes profesional-niños y las expectativas del personal y los niños. En primer lugar, están relacionadas con la presión para reducir los programas de estudios inadecuados en la educación primaria, en segundo lugar, con el aumento de la escolarización de los niños pequeños (Baron, Fiel y Schuller, 2000) y, en tercer lugar, con la falta de reconocimiento de la importancia de aprender a través del juego. Tanto los teóricos como los profesionales destacan la importancia del aprendizaje experimental, y en especial, a través del juego, así como la necesidad de hacer que éste sea un elemento clave en los marcos de calidad sobre los que se evalúa la provisión. (Elliot, 2006; Flear, 2005).

La mejora de la calidad

En Inglaterra, que tiene un sistema de educación y atención infantil distinto al del resto de Reino Unido, se ha establecido un programa a gran escala para la mejora de la calidad con el fin de conectar un marco regulador de calidad para los niños menores de tres años con el sistema de evaluación e inspección que ya está instaurado para los niños en los colegios. La *National Children's Bureau* (Agencia Nacional para la Infancia -NCB) fue designada como la institución encargada del desarrollo de una *National Quality Improvement Network* (Red Nacional para la Mejora de la Calidad -NQIN) para los sectores del juego y la atención para la primera infancia que aunase los sectores público, privado y voluntario. En el prólogo del informe sobre Principios para la mejora de la



Foto: Lydia Martin/Lineair

El rápido incremento desde 1997 en la cantidad de provisión en países como Reino Unido, tanto en atención infantil como en educación para la primera infancia, fue acompañado por una necesidad de garantizar el mantenimiento de la calidad

calidad, el Ministro para la población infantil, juvenil y las familias afirmó: “Los estudios de investigación demuestran que la educación de calidad para la primera infancia, junto con un entorno positivo de aprendizaje en casa, tienen un efecto poderoso sobre los logros de los niños al final de la escolarización primaria” (NCB, 2007).

Después de consultar con los varios sectores, el equipo de investigación identificó 10 principios para la mejora de la calidad. Fue cuidadoso al distinguir entre mejora de calidad, el proceso de elevar la calidad de la experiencia que disfrutaban los niños en los distintos entornos de aprendizaje para la primera infancia, y evaluación de calidad, un tipo específico de mejora de calidad que reconoce si un entorno ha realizado algún progreso según un conjunto de normas aceptadas y si ha alcanzado un nivel o una fase acreditados. Esto requiere la revisión independiente por parte de profesionales formados, en este caso la *Office for Standards in Education*, Ofsted (Oficina para las Normas en el sector de la Educación). Claramente, esta estructura amplia y general sólo se puede establecer en contextos donde

existe la provisión y la disponibilidad del personal suficientes para llevarla a cabo. Además, nos hace preguntarnos sobre el lugar de la autoevaluación sólida, que también permite a los profesionales implicarse en el proceso “planificar, hacer, reflexionar” como un medio para mejorar la calidad.

Otros estudios han demostrado que los procesos de garantía de la calidad que llevan a la acreditación están vinculados a una provisión de mayor calidad (Munton, McCullum y Rivers, 2001). Los autores identificaron las dos características clave de los programas de garantía de calidad como el contenido de materiales escritos y los procedimientos implicados en el trabajo hacia el estatus acreditado. Sin embargo, estas averiguaciones indican poco sobre el impacto en la mejora de la calidad. La idea subyacente de NQIN era animar a las personas para que pusieran en práctica los principios que mejorarían los resultados, como se identifica en *Every Child Matters* (DfES, 2004). La guía establecida por ley del gobierno: *Raising Standards – Improving Outcomes* (Elevación de estándares - Mejora de los resultados) (DfES, 2006) pretendía vincularse a otras iniciativas de mejora de la

calidad y de apoyo en la etapa preparatoria de los primeros años (la primera etapa del plan de estudios nacional en Inglaterra), haciendo referencia a las leyes *Children Act* (2004) y *Childcare Act* (2006).

Responsabilidad pública

El aumento del énfasis sobre la responsabilidad ha llevado a la inclusión de factores adicionales en las directrices para evaluar la calidad. Por ejemplo, la calidad de la dirección del centro, la relación con los padres y su implicación a la hora de apoyar el aprendizaje de sus hijos y el desarrollo de capacidades sociales, emocionales, así como físicas y cognitivas. Los gobiernos también han invertido enormemente en la definición de directrices para los niños más pequeños que asisten a centros de atención infantil y en el apoyo a sus padres como educadores (Abbott y Langston, 2005). La inversión en los programas *Sure Start* del Reino Unido pretendía ofrecer mejores oportunidades para los niños de áreas más pobres. A pesar de llegar a más niños, la evaluación indica un éxito limitado con una falta de impacto sobre los grupos más excluidos. Otros estudios sugieren que se ha obtenido una ligera mejora en los logros de los niños y que es necesario llevar a cabo más estudios (Sylva *et al.*, 2003). Es difícil argumentar que las nuevas iniciativas se evalúan necesariamente mejor con medios tradicionales. El equipo de investigación del Centro Pen Green, por ejemplo, argumentaría que las comunidades más desfavorecidas no requieren más de lo mismo, sino nuevos enfoques radicales para que la provisión sea más inclusiva y accesible (Whalley, 2007).

Resultados para los niños

Con el fin de lograr la calidad en los aportes y unos mejores resultados para los niños se deberían tomar en consideración los siguientes factores:

- una perspectiva holística sobre el desarrollo infantil que reconozca la interrelación de los factores genéticos con las oportunidades para el aprendizaje activo;
- el desarrollo de una provisión que integre la salud, la atención y la educación en acción, no sólo en estructuras;
- enfoques intergeneracionales que reconozcan las necesidades y los derechos de los padres y de los niños en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que enriquecerán sus vidas a largo plazo;
- las implicaciones para la formación del personal en un contexto de equipos multidisciplinares o el

desarrollo del “nuevo profesional”;

- las implicaciones para ofrecer mecanismos de provisión que traten sobre “comunidades de aprendizaje” en lugar de enfoques sectoriales como “atención y educación para la primera infancia”. (Véase OECD, 2006; UNESCO, 2004; CCCH, 2006)

Los derechos de los niños

La perspectiva de los derechos del niño consagrada en la Convención de las NU (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño 1989) ha introducido un enfoque de defensa en términos de justicia social e inclusión social. En concreto, la publicación de la Observación General N° 7 sobre los derechos de los niños pequeños (Fundación Bernard van Leer, 2006) ha reforzado la perspectiva del enfoque de los derechos humanos en cuanto a la educación (UNICEF/UNESCO, 2007) y ha desplazado el debate hacia el derecho del niño a la provisión en lugar de adoptar un enfoque basado en las necesidades. Este cambio de perspectiva tiene implicaciones para la responsabilidad de los proveedores. En la actualidad, la provisión para la primera infancia no sólo disfruta de un estatus mejorado, sino que existe una mayor obligación de demostrar cómo crea las bases para que los niños pequeños se beneficien plenamente de la educación primaria (Feinstein y Duckworth, 2006; Goodman y Sinesi, 2007 y Sammons *et al.*, 2004).

Conclusión

Para lograr lo mejor para los niños pequeños en cuanto a los objetivos de “EPT (Educación Para Todos)” de las NU, es necesario adoptar un modo de pensar distinto en la forma en que se realiza la provisión de calidad. Estas son lecciones que hay que aprender de los sistemas segregados que prevalecen en los países occidentales. Especialmente en la era de la tecnología global, la provisión de calidad para comunidades con pocos recursos no se beneficiará de una competición por los recursos entre los distintos grupos. Es necesario desarrollar los conocimientos y las capacidades en todas las edades. Sabemos que el aprendizaje comienza al nacer y que invertir en los niños es rentable, no sólo para los individuos sino también para las comunidades y las sociedades en general. De ahí que el apoyo a una provisión que reconozca la importancia del niño ahora (en términos de sus derechos) y que invierta en su futuro es muy oportuno para las economías basadas en el conocimiento. Elevar el estatus de las mujeres también

es algo valioso, ya que pueden convertirse en educadoras y en modelos para sus hijos y contribuir más ampliamente a la sociedad. Si bien los problemas sistemáticos no se resolverán simplemente mejorando la calidad de la provisión de la educación de la primera infancia, es posible basarse en los puntos fuertes existentes y hacer realidad el objetivo de implicar a la comunidad en general en las oportunidades de aprendizaje (Freire, 1996). El resultado podría ser una nueva dinámica en la relación de la educación que beneficie a los niños y a los adultos y contribuya al logro de los objetivos de EPT, no sólo en relación con la educación en la primera infancia sino en una esfera mucho más amplia.

Nota

- 1 Este artículo hace referencia a Reino Unido y a algunos de sus antiguos territorios coloniales. Se han extraído puntos generales relacionados con las definiciones de calidad, las normas y las implicaciones de los distintos tipos de provisión.

Bibliografía

- Abbott, A. y A. Langston (eds.) (2005). *Birth to Three Matters – Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. Londres, Reino Unido: RSA.
- Baron, S., J. Field y T. Schuller (2000). *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford, Reino Unido: Prensa de la Universidad de Oxford.
- BVLF (2006). *A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*. Fundación Bernard van Leer, Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas y Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Capacity (2007) *Children's Centres – ensuring that families most in need benefit*. Londres, Reino Unido: Fundación Capacity/Esmee Fairbairn.
- Dahlberg, G., P. Moss y A. Pence (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.
- CCCH (2006). *Quality in Children's Services*. Centro para la Salud Infantil de la Comunidad, Edición breve 2: www.rch.org.au/ccch.
- DfES (2004). *Every Child Matters*. Londres, Reino Unido: Departamento para la educación y las competencias.
- DfES (2006). *Raising Standards – Improving Outcomes*. Statutory Guidance. Londres, Reino Unido: Departamento para la Educación y las Competencias/Departamento para los niños, los colegios y las familias.
- Feinstein, L. y K. Duckworth (2006). *Development in the Early Years: Its Importance for School Performance and Adult Outcomes*. Londres, Reino Unido: Departamento para la educación y las competencias.
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: pathways to quality and equity for all children*. *Australian Education Review* 50. Melbourne, Australia: Prensa del Consejo de Investigación sobre Educación (ACER).
- Fleer, M. (2005). *Developmental fossils – unearthing the artefacts of early childhood education: the reification of 'Child Development'*. *Australian Journal of Early Childhood* 30: 2 (Junio).
- Flett, M. y G. Scott (1995). *Quality for Adults, Quality for Children*. En: J. Watt (ed). *Professional Issues in Early Education*. Edinburgo, Reino Unido: Prensa académica escocesa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of Hope*. Nueva York, EE. UU.: Continuum Publishing.
- Goodman, A. y B. Sinesi (2007). *Early Education and Children's Outcomes: How Long Do the Impacts Last?* En: J. Schneider, M. Avis y P. Leighton (eds). *Supporting Children and Families: Lessons from Sure Start in Health, Social Care and Education*. Londres, Reino Unido: Jessica Kingsley Publishers.
- McCain, M. N. y J. F. Mustard (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study Final Report*. Ontario, Canadá: Publicaciones Ontario.
- Melhuish, E. C. (2003). *A Literature Review of the Impact of Early Years Provision on Young Children with Emphasis given to Children from Disadvantaged Backgrounds*. Londres, Reino Unido: Oficina Nacional de Auditorías.
- Mooney, A., P. Moss, C. Cameron, M. Candappa, S. McQuaill y P. Petrie (2003). *Early Years and Childcare International Evidence Project: A Summary*. Londres, Reino Unido: Departamento para la educación y las competencias/Sure Start.
- Moss, P. y A. Pence (eds) (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman Publishing.
- Munton, A. G., B. McCullum y K. Rivers (2001). *Childcare Quality Improvement and Quality Assurance Practices*. Nottingham, Reino Unido: Departamento para la educación y las competencias.
- Mustard, J. F. (2000). *Early Child Development – The Base for a Learning Society*. Documentos presentado al Departamento de Recursos Humanos y Desarrollo Social (HRDC)/Reunión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 7 de diciembre, Ottawa, Canadá.
- NCB (2006). *Quality Improvement Principles – A Framework for Local Authorities and National Organisations to Improve Quality Outcomes for Children and Young People*. Londres, Reino Unido: Oficina nacional infantil.

- OCDE (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. París, Francia: Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación.
- Pascal, C. y T. Bertram (1994). Defining and assessing quality in the education of children from 4–7 years. En: F. Laevers (ed). *Defining and Assessing Quality in Early Education: Studia Pedagogica*. Leuven: Prensa de la Universidad de Leuven.
- Penn, H., E. Lloyd. S. Potter, Z. Sayeed y M. Mugford (2006). What is known about the long term economic impact of centre based early childhood interventions? Informe técnico en *Research Evidence*, Biblioteca de educación. Londres, Reino Unido: Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education.
- Plowden Report, The (1967). *Children and their Primary Schools*. Londres, Reino Unido: HMSO.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, Reino Unido: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Sammons, P., K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, K. Elliot y A. Marsh (2004). *The Continuing Effects of Preschool Education at age 7 years*. Documento técnico 11 (The Effective Provision of Preschool Education Project (EPPE), Londres, Reino Unido: Departamento para la educación y las competencias/ Instituto de Educación.
- Shonkoff, J. y D. Phillips (2000). *From Neurons to Neighbourhoods*. Washington DC, EE. UU.: Prensa de la Academia Nacional.
- Schweinhart, L. J. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan, EE. UU.: The High/Scope Press.
- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford y B. Taggart (2004). *Assessing Quality in the Early Years*. Londres, Reino Unido: Trentham Books.
- UNESCO (2004). *Education for All – Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. París, Francia: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- UNCRC (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, EE. UU.: Naciones Unidas.
- UNICEF/UNESCO (2007) *A Human Rights Based Approach to Education for All*. Nueva York, EE. UU.: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Whalley, M. (2007). *Briefing Paper on Children's Centres*. Corby, Reino Unido: Base de investigación Pen Green.

Fomentando la igualdad de acceso a la educación

El apoyo a los niños romaní a través de un proyecto de asociación padres-colegios

Proyecto Step-by-Step del CEI (Centro de Iniciativas Pedagógicas), Bosnia y Herzegovina

Son las 8 p.m. y un grupo de 20 padres con sus hijos, formado por una mezcla de romaní y no romaní, están de pie frente a una pequeña oficina en el colegio de educación primaria Branko opí de Prijedor, Bosnia y Herzegovina. Están esperando pacientemente para devolver sus libros de ilustraciones y retirar otros nuevos para leerlos. Acaban de finalizar un taller de dos horas y charlan entre sí y con los organizadores del grupo de padres sobre cómo han pasado el tiempo con sus hijos durante la semana pasada y qué actividades han tenido más éxito. En este país, más del 90% de los niños de entre tres y seis años no asisten a centros de educación preescolar y el número de niños romaní en los centros de preescolar es reducido. Sin embargo, este colegio de educación primaria ha iniciado una respuesta creativa ante la necesidad de ofrecer oportunidades de desarrollo infantil para los niños pequeños y sus familias a los que, normalmente, se excluye del sistema. Así pues, ¿cuál fue el elemento de unión de estos padres, profesores y niños?

El contexto: las oportunidades de enseñanza para los niños romaní en Bosnia

Son pocos los niños romaní de Bosnia que finalizan la educación básica. Sólo el 32% de los niños romaní finalizan la educación primaria y el índice de niños que abandonan los estudios es mayor en los cursos superiores, especialmente en el caso de las niñas. Menos del 10% asiste a centros de educación secundaria y sólo unos cuantos alumnos se matriculan en la universidad.¹ Esta privación de educación entre los niños romaní es la consecuencia de tres causas interrelacionadas: racismo general y segregación en la sociedad, bajo estatus socioeconómico y un sistema educativo intensivo

minoritario. El racismo dominante en todos los niveles del sistema escolar trae como resultado escenarios de educación que son inherentemente desiguales porque no hacen nada para apoyar el éxito de los niños romaní en el colegio.

Los niños romaní son más susceptibles de vivir en circunstancias de bajo nivel socioeconómico que sus iguales de las poblaciones mayoritarias. Incluso si las instalaciones de educación preescolar están disponibles, la mayoría de las familias no pueden pagar las matrículas, a pesar de estar subvencionadas. El elevado nivel de analfabetismo entre los padres y la falta de materiales educativos en sus casas trae como consecuencia desventajas educativas cuando los niños inician su escolarización. Como resultado, a diferencia de sus iguales pertenecientes a las mayorías, los niños romaní comienzan la educación formal sin estar preparados: no dominan el idioma en el que se imparte la educación (en casa hablan romaní en lugar de bosnio) y carecen de las habilidades y competencias sociales básicas. Muchos nunca han tenido lápices, rotuladores, pintura o libros ni han jugado con ellos.

Al mismo tiempo, los prejuicios que existen contra los romaní se reflejan en el sistema educativo. Algunos colegios aún tienen aulas segregadas para niños romaní, mientras que los profesores tienen bajas expectativas de los niños y de sus padres. Los padres romaní no se sienten bienvenidos en los colegios y esto lleva a la desconfianza mutua. En ocasiones, los educadores ven a los padres romaní como personas que carecen de interés y, por lo tanto, no hacen mucho esfuerzo para implicarlos en la educación de sus hijos ni en la comunidad escolar.

Cómo romper el ciclo tratando de llegar a los padres romaní

En un esfuerzo para solucionar este problema, el proyecto Step-by-Step del *Center for Educational Initiatives* (Centro de Iniciativas Pedagógicas –CEI)², una ONG que fomenta el acceso a una educación de calidad y centrada en el niño para todos los niños de Bosnia y Herzegovina, presentó un programa de educación para los padres en un colegio de cada una de las tres comunidades seleccionadas. Los objetivos de la iniciativa eran mejorar la preparación de los niños para su entrada en la etapa de educación primaria, fomentar unas mejores relaciones colegio-familia y promover expectativas más positivas entre los padres y los profesores. Más concretamente, los objetivos eran:

- Aumentar la concienciación sobre los problemas de las minorías y de derechos humanos, así como la sensibilidad hacia los mismos, entre los educadores y los administradores de los colegios en tres comunidades con índices elevados de población romaní.
- Apoyar a los padres en la creación de entornos estimulantes en sus hogares para desarrollar las habilidades cognitivas y sociales de los niños romaní de entre tres y seis años.
- Mejorar la preparación escolar de los niños romaní a través de intervenciones positivas en las áreas del aprendizaje temprano y la alfabetización.

En el primer año, aproximadamente 15 profesores de educación primaria, 60 padres romaní y 40 padres de la población mayoritaria se implicaron en el programa en las tres comunidades.

Dos programas de educación para padres

La intervención se basaba en dos programas de educación para padres: *Parenting with Confidence* (Crianza de los hijos con confianza) y *Getting Ready for School* (Preparándose para el colegio)³. El *Open Society Institute* (Instituto para una Sociedad Abierta –OSI), en colaboración con la ISSA, *International Step-by-Step Association* (Asociación Internacional Step-by-Step), una red regional creada para fomentar el acceso, la equidad y la calidad en la educación infantil, desarrollaron y pusieron a prueba los materiales pedagógicos en cuatro países de Europa Central y Oriental (ECO). Se proporcionaron materiales y sesiones de formación para expertos en primera infancia de 29 países participantes en el

programa Step-by-Step, una iniciativa de educación infantil que se lleva a cabo desde 1994, principalmente en la ECO y en los Estados del CIS (Estados Independientes de la Commonwealth). Los formadores y expertos bosnios participantes en el programa adaptaron los talleres y los materiales de formación para ajustarse al contexto específico. Los materiales también se han utilizado en proyectos relacionados en comunidades pobres de Argentina y Estados Unidos.

El proyecto ‘Crianza de los hijos con confianza’ se ha diseñado para apoyar a los padres a la hora de ofrecer un entorno óptimo en sus hogares para sus hijos pequeños. El objetivo es ayudar a los padres a ser más conscientes de lo que están haciendo bien y ofrecer un entorno de aprendizaje dentro del cual pueden examinar ideas alternativas y aprender habilidades para llevar a cabo interacciones padre-niño más positivas en la vida diaria. Más concretamente, el programa pretende:

- Apoyar a los padres en sus esfuerzos para la crianza de los niños;
- Ofrecer información sobre desarrollo infantil y técnicas de crianza alternativas;
- Fomentar la comunicación efectiva entre los padres y sus hijos;
- Mejorar las habilidades de los padres a la hora de ofrecer experiencias ricas de aprendizaje infantil;
- Promover las sociedades padres-colegio.

Mediante la educación de los padres sobre conceptos básicos de desarrollo infantil, el programa permite que la confianza de los padres aumente y les ofrece cierto confort al saber todo lo que están haciendo para ofrecer a sus hijos el mejor comienzo posible. Los padres aprenden habilidades de observación que les ayudan a ser más conscientes de los mensajes verbales y no verbales de sus hijos. Los organizadores pueden seleccionar temas de entre una gran variedad para tratarlos con los padres, entre los que se incluyen:

- ¿Qué es el desarrollo infantil?
- La comprensión del desarrollo del cerebro
- El juego: una aventura de aprendizaje
- La alfabetización temprana
- La función de los padres
- La comprensión del temperamento
- El establecimiento de límites
- Cómo mantenerse seguro
- La transición desde el hogar al colegio

Se extrajeron actividades adicionales de una segunda serie de materiales: *Getting Ready for School* (Preparándose para el colegio), un programa de estudios basado en el hogar que ayuda a los padres a proveer a sus hijos de las habilidades y el entusiasmo necesarios para aprender lo que necesitan cuando comienzan el colegio. Se centra en el desarrollo y el refuerzo de la alfabetización y las nociones elementales de cálculo aritmético en la primera infancia. Los organizadores disponen de una guía y los padres y los niños de materiales independientes. Mediante los talleres semanales, los instructores divulgan y exploran los materiales con los padres y les apoyan a medida que ayudan a sus hijos a prepararse para el colegio. Los materiales están diseñados para tener un final abierto y para ayudar a los padres a personalizar las actividades de acuerdo con los intereses y las capacidades de sus hijos. Por ejemplo, los padres pueden enseñar conceptos numéricos utilizando juegos como los dominós o contando mientras cocinan, y los niños pueden comenzar a leer centrándose en las primeras letras o palabras que se utilizan en sus casas. Las guías ofrecen a los padres consejos sobre cómo realizar las actividades de forma más sencilla o más desafiante, en función del nivel de desarrollo del niño.

El desarrollo de las habilidades y el aprendizaje conjunto: talleres para padres

“Hemos estado intercambiando experiencias con otros padres. Eso es importante, ya que todas esas situaciones “problemáticas” dejan de serlo. Todos tenemos preocupaciones similares”.

Padre participante

Una de las tareas más desafiantes para muchos colegios fue invitar a padres romaní a unirse para establecer un nuevo programa para ayudar a los niños más pequeños de la comunidad. Cada uno de los tres colegios participantes facilitó una sala para llevar a cabo los talleres y formó a dos miembros del personal de colegio (normalmente profesores de educación primaria) en desarrollo infantil temprano, crianza de los hijos y técnicas de facilitación de grupo. Los directores de los colegios acordaron programas de enseñanza que incluían las dos sesiones semanales de dos horas dentro de la carga lectiva de los profesores participantes. Este fue un paso de vital importancia, ya que significaba que no se requería ninguna

financiación adicional para apoyar a los organizadores de los talleres y, de esta forma, se apoyaría la sostenibilidad de proyecto.

En cada uno de los colegios participantes, los talleres pedagógicos para padres se celebraron una vez por semana durante 10 meses. Si bien la mayoría de los participantes era romaní, también se invitó a padres de la población mayoritaria cuyos niños no asistían a los centros de preescolar. Así se creó la oportunidad para que los padres aprendiesen del otro en un entorno de aceptación y bienvenida. Una serie inicial de talleres sobre *Education for Social Justice* (Educación para la Justicia Social), un programa que pretende erradicar los prejuicios dirigido a adultos, se ofreció a todos los padres y profesores participantes en el programa.⁴ Estos talleres de desarrollo personal ayudaron a todos los participantes a aprender a tender un puente entre sus diferencias culturales y el respeto por el otro.

“Mi actitud hacia las relaciones profesor-padre ha cambiado. Espero que sea posible una cooperación mucho mejor con estos padres de la que he tenido con los padres de los niños de mis cursos anteriores”.

Organizador de taller (también profesor)

Los coordinadores predijeron que muchos padres encontrarían difícil organizar la atención infantil de modo que pudiesen asistir a los talleres para padres. Para impedir que esto supusiera una barrera para la participación, también se invitó a participar a los niños en todos los talleres. Los líderes de los talleres prepararon actividades para los niños, centrándose en el desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas, emocionales y motoras. Durante cada sesión de dos horas, los niños pasaban tiempo con sus padres y otros momentos en un aula centrada en ellos. De la misma forma, los padres pasaban tiempo realizando sus actividades con los niños y otros momentos en los talleres para padres. La implicación de los padres y los niños trajo una consecuencia inesperada: cuando los padres se sentían tentados a no asistir a un taller, los niños les insistían para que asistieran.

“Después de los talleres, los niños no podían parar de hablar sobre las actividades. Las comentaban con todos sus familiares e incluso llamaban por teléfono a sus abuelos para contárselas”.

Padre

Comunicación continuada: la sala de recursos para padres y la biblioteca de préstamos

Para facilitar y servir de modelo para un entorno de aprendizaje estimulante, el proyecto ofrecía la financiación necesaria para amueblar y equipar una sala con materiales de aprendizaje para apoyar el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades del idioma. Se puso a disposición de los padres y de los niños materiales de educación en préstamo, incluidos libros de lectura y dibujo. Cada padre también recibía un juego de 10 folletos que contenían información sobre el desarrollo infantil básico y que servían de apoyo para las actividades de los talleres. Centrados en los niños desde su nacimiento hasta la edad de los seis años, los folletos contenían respuestas prácticas para las cuestiones cognitivas, emocionales, sociales y del idioma a las que se enfrentaban los padres de los niños pequeños.

La diferencia

Los niños que asistieron a los talleres preparatorios con sus padres durante el curso escolar 2006-07 están ahora en el primer curso de educación básica. En la actualidad se está realizando una valoración formal. Si bien es difícil evaluar los resultados de los programas pedagógicos para padres, no hay duda de que este programa ya ha traído consecuencias positivas. El programa aumentó la concienciación sobre las minorías y los derechos humanos, así como la sensibilidad hacia los mismos, entre los educadores y los administradores de los colegios de las tres comunidades y ha ayudado a situar a un grupo de niños en el camino hacia el éxito escolar.

“El lunes 3 de septiembre de 2007, el colegio de educación elemental II de Mostar comenzó un nuevo año escolar”, comenta Fahira Vejzovi, una de las cinco profesoras implicadas en el proyecto. “Para muchos de los 120 niños que comenzaron el primer curso de educación primaria, esta era la primera vez



Foto: Cortesía de Center for Educational Initiatives Step by Step BiH

Mediante los talleres, los instructores divulgan y exploran los materiales con los padres y les apoyan a medida que ayudan a sus hijos a prepararse para el colegio

que estaban dentro del edificio del colegio. El personal del colegio dio la bienvenida a niños y padres con amabilidad y apoyo, pero aún así, algunos de los niños no pudieron contener las lágrimas cuando sus padres se marcharon. Sin embargo, los profesores se dieron cuenta de que ninguno de los 25 niños que habían asistido a los talleres durante el año anterior lloró ni preguntó por sus padres. Ya estaban familiarizados con el edificio del colegio, el aula y el personal docente. Fue especialmente emotivo ver que estaban intentando reconfortar a los niños que estaban llorando. Estaban listos para jugar con los otros, aprender canciones, leer sus nombres y los de los demás, contar las palabras de las canciones y se mantenían concentrados durante más tiempo que el resto de los niños. Ése debe ser el resultado de los talleres”.

Con el fin de apoyar la sostenibilidad de los resultados del proyecto, Step-by-Step del CEI organizó una reunión final de dos días con todos los colegios participantes más dos colegios adicionales de cada una de las tres comunidades. Después de presentar los resultados del primer año, los nueve colegios acordaron realizar los talleres para padres de forma

regular en el futuro. Su plan es establecer una red formal de colegios y organizadores formados y ayudar a reforzar a colegios adicionales compartiendo su experiencia y formando a nuevos organizadores. Cinco colegios de otras partes del país también han expresado un enorme interés en comenzar a realizar talleres para padres y ya se les han proporcionado los materiales necesarios. Así, en el segundo año del programa, 14 colegios están celebrando talleres para padres utilizando sus propios recursos y algunos más están haciendo planes para hacer lo mismo.

Asimismo, tres institutos pedagógicos de estas comunidades integrarán talleres para padres en sus planes anuales para la realización de actividades extracurriculares. Esto es muy importante, ya que proporciona el marco legal para que los colegios organicen y financien talleres para padres. El Instituto pedagógico de una región (el cantón de Herzegovina-Neretva) incluso decidió apoyar los resultados del proyecto aún más contratando a organizadores con experiencia para que dirigieran las sesiones de formación para todos los colegios del distrito.

Notas

- 1 Los datos oficiales del censo indican una población de 8.864 romaní en Bosnia y Herzegovina; sin embargo, las estimaciones no oficiales de las ONG indican una población de entre 40.000 y 50.000.
- 2 Para obtener más información acerca del proyecto bosnio, póngase en contacto con Radmila Rangelov-Jusovic, directora del CEI (radmila@coi-stepbystep.ba);
- 3 Para obtener más información acerca de los materiales de *Parenting with Confidence* o de *Getting Ready for School*, póngase en contacto con Sarah Klaus en el OSF (sarah.klaus@osf-eu.org).
- 4 Para obtener más información acerca de la red regional de Desarrollo para la Primera Infancia de CEE/CIS y el programa *Education for Social Justice*, póngase en contacto con Aiija Tuna en la ISSA (atuna@issa.hu).

Un factor de calidad para una transición exitosa en la Selva Central del Perú

Construyendo puentes entre las familias y las escuelas

Regina Moromizato, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Las transiciones, entendidas como el paso de una situación a otra, conlleva definitivamente cambios, sean éstos de contextos, de situaciones o de estatus, pero en todo el proceso los niños experimentan la dualidad entre pérdidas y ganancias (“dejar de ser para convertirse en”). En este campo, aplicado a la Educación, se observa que algunas transiciones provocarán experiencias más difíciles de asimilar (como la salida del hogar a un contexto distinto), en la medida en que éstas implican nuevos retos y exigencias a las cuales los niños deberán adaptarse.

El Proyecto Niños de la Amazonía, llevado a cabo por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, viene desarrollándose en comunidades nativas de la Selva Central del Perú, con apoyo de la Fundación Bernard van Leer. El proyecto tiene como propósito mejorar los logros en el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial (de 0 a 5 años) y de los dos primeros grados de primaria de comunidades nativas amazónicas, apoyando procesos satisfactorios de transición entre espacios y niveles.

Para ello, partimos de una mirada optimista en relación con los cambios que viven los niños; ello implica comprender que los cambios generan conflictos, los cuales podrían estar ofreciendo oportunidades de enriquecimiento (Sacristán, 1997; Bennett, 2006), ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que permitan “crecer”. Por supuesto, estos cambios serán asimilados de manera positiva, siempre y cuando las condiciones sean favorables y permitan que esas transiciones se produzcan de forma satisfactoria.

Por lo tanto, hemos centrado nuestro interés en dos contextos en los que los niños de las comunidades nativas de la Selva Central se desenvuelven de manera simultánea: la familia-comunidad y la escuela.

La importancia de vincular a la familia-comunidad con la escuela y viceversa

A nuestro modo de ver, las transiciones guardan una estrecha relación con el concepto de “educabilidad” desarrollado por Tedesco y López (UNESCO, 2002 y 2004). Este término, aunque suene poco atractivo, no alude necesariamente a la capacidad de aprender (pues esto es asumido como una condición natural del ser humano), sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y de acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos (López, 2005).

Pero para que los niños participen con éxito en el proceso educativo, es necesario contar con “condiciones de educabilidad”, como son la provisión de recursos y oportunidades, que deben ser ofrecidas tanto en el espacio familiar como en el espacio escolar, y asegurar que los niños y niñas puedan participar de manera satisfactoria en su vida escolar. En ese sentido, se establece un juego de expectativas entre ambas partes, se espera “algo del otro”.

Pese a que las familias presentan una serie de dificultades para acompañar el proceso educativo de sus hijos (por ejemplo, el analfabetismo y la poca disponibilidad de recursos para asegurar el bienestar de los niños), esto no significa que no tengan opinión frente a lo que la educación debería ser y hacer por sus hijos:

(...) Con la presencia de la escuela los padres tienen la esperanza de que se incremente la posibilidad de formar a jóvenes Ashaninkas capaces de defender su identidad cultural como líderes o dirigentes (...). Para la familia, “no saber nada” significa no saber leer ni escribir correctamente y fluidamente, así como no poder sacar las cuentas en la venta de sus productos (Moromizato, 2007).

Los maestros, por su parte, esperan que los niños lleguen a la escuela con una estructura física y mental óptima. Ello implica que las familias sean capaces de ofrecer a los niños el afecto, los cuidados en salud y alimentación, así como el acompañamiento de las acciones educativas (apoyo en las tareas, fomento de seguridad y valores en el hogar, etc.).

Así, cada contexto maneja una idea de lo que cada uno espera del otro. Sin embargo, las dificultades a menudo poco comprendidas entre ellos hacen que las distancias imaginarias sean cada vez más grandes.

Entonces, ¿cómo construir puentes firmes que vinculen a las familias y las escuelas? A continuación les ofrecemos información de los procesos que estamos viviendo y de los resultados que esperamos lograr.

En primer lugar, “escuchar” a los niños y a las niñas ha constituido un elemento inicial y fundamental en el proceso de construcción del proyecto. Sus opiniones sobre la escuela fueron tomadas en consideración. Lo que más les gusta de la escuela es jugar con sus amigos, atender al profesor, hacer dibujos, realizar las tareas y terminarlas allí; aprender a leer y a escribir; salir al campo, al río, a visitar a alguna persona que pone en práctica alguna actividad (pescar, cazar, recolectar semillas, etc.).

Por el contrario, lo que no les gusta es el frecuente maltrato físico por parte de algunos profesores, quienes los castigan utilizando palos, látigos, tirones de oreja o correazos, por incumplimiento de las tareas o por llegar tarde a la escuela. A los niños les desagrada encontrarse con habitaciones sucias y paredes sin pintar, no contar con libros que contengan dibujos, tener que barrer el salón, limpiar los pisos, las mesas y los baños. También les desagrada que otros niños se burlen de los defectos físicos que tienen algunos de ellos y sufren la falta de aprecio y afecto por parte de los profesores.

Esta información, que se presenta de manera agrupada, fue de utilidad para generar procesos de reflexión en las familias y en los maestros en relación con lo que la escuela significa para los niños.

Posteriormente, se buscaron los puntos de coincidencia y acercaron las diferencias entre las familias y la escuela. Ello permitió abrir el diálogo respecto a la problemática educativa de los niños en las comunidades. Por tanto, se priorizó la recogida de información referida a las expectativas de las familias frente a la escuela, los aspectos que consideraban que faltaban en la escuela para que sus hijos recibieran una mejor educación y las formas en las que las familias podían participar de manera activa en la escuela.

Cabe destacar que la información proporcionada por los maestros fue primordial, pues éstos constituyen la pieza clave para el desarrollo de las propuestas educativas. Aportaron ideas referidas a los recursos naturales y a aquéllos que es posible incorporar a las acciones educativas, así como las limitaciones que existen en las realidades rurales y en las comunidades nativas de la Selva Central.

Al final concluimos en que tanto las familias como los maestros comparten una misma preocupación: que los niños logren un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes, que se constituyan como herramientas de “progreso” para el futuro. Sin embargo, las formas en las que se deben dar y los contenidos que se han de transmitir son vistos desde perspectivas diferentes.

Al contar con un mismo objetivo, ya no fue muy difícil trabajar sobre las diferencias. Y es así como surgió la idea de considerar dos aspectos dentro del proyecto: *i*) apoyar a los maestros fortaleciendo sus competencias docentes y acompañarlos en los procesos de construcción pedagógica con pertinencia cultural y *ii*) promover la participación de los padres en los espacios educativos, ofreciéndoles información sobre el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

La creación de un modelo de gestión basado en la co-responsabilidad

Posteriormente, se pasó a crear una red local (a cuyos miembros llamamos socios) que hiciera posible plasmar las expectativas de las comunidades en cuanto a la educación que esperan que sus hijos reciban.



Según el Proyecto Niños de la Amazonía, no existe un tiempo ni un espacio específicos para el aprendizaje; los niños deben contar con las facilidades y oportunidades que enriquezcan sus aprendizajes

Para institucionalizar la red local fue necesaria la suscripción de convenios de cooperación entre los socios del proyecto, en el que cada institución plasmó sus compromisos:

- La municipalidad es la encargada de facilitar los recursos para mejorar las condiciones físicas de las escuelas y apoyar la implementación de los espacios de aprendizaje fuera de la escuela.
- Los líderes de las comunidades nativas apoyan en el proceso de sensibilización, contribuyen con mano de obra para las mejoras en las escuelas y desarrollan acciones de vigilancia comunitaria para que ningún niño quede fuera de la escuela.
- Los maestros (Asociación de maestros bilingües interculturales) contribuyen en la construcción de una propuesta pedagógica que recoja las buenas prácticas docentes e incorpore innovaciones con pertinencia sociocultural.
- La Asociación Amazónica Andina (AAMA) apoya

las acciones de comunicación e incidencia local, con el fin de mantener en la agenda de los gobiernos locales la problemática educativa de los niños de comunidades nativas.

- La Pontificia Universidad Católica del Perú ayuda a dinamizar los procesos del proyecto, brindar la asistencia técnica (capacitación a los docentes, evaluación y monitoreo de resultados, conformar consejos técnicos para el seguimiento de las propuestas de innovación, etc.) para la implementación de las acciones en las comunidades nativas y desarrollar las acciones de comunicación e incidencia en el nivel central de gobierno en coordinación con la AAMA.

La importante función de los maestros bilingües interculturales

La pregunta inicial es “¿Por qué es importante la presencia de un maestro bilingüe en las escuelas

Ashaninkas?”. Podríamos empezar señalando que la lengua de una comunidad no es simplemente el conjunto de símbolos o palabras que significan algo, sino que la lengua constituye un elemento de identidad. A través de ella se construye la historia y se estrechan vínculos afectivos sólidos necesarios para sentirse acogidos en un grupo. Por lo tanto, para que se den procesos de aprendizaje óptimos este elemento será de vital importancia.

Es necesario valorar el rol que cumplen los maestros bilingües en las comunidades, ya que se constituyen en líderes y agentes del cambio. Por ese motivo, es necesario que los maestros gocen de las facilidades necesarias para permanecer en las comunidades, cuenten con mayores incentivos, reciban mayor acompañamiento pedagógico *in situ* y tengan la posibilidad de acceder a programas de actualización que contribuyan a renovar sus prácticas educativas.

El reto es buscar nuevas formas de acompañar a los maestros en su tarea educativa y desarrollar formas creativas y eficaces que contribuyan a su formación continua como maestros bilingües interculturales. Por este motivo, coincidimos con la opinión de los maestros en que el proyecto incluya una línea de acción referida a la Innovación Pedagógica.

Hablar de innovación pedagógica no significa borrar y cuenta nueva. Al contrario, implica tener capacidad crítica y autocrítica para evaluar aquello que se está haciendo, rescatar lo bueno, lo que funciona, y modificar lo que no se desempeña bien. Al respecto, creemos importante apoyar el desarrollo de las siguientes acciones:

1. Diversificación curricular con pertinencia, secuencialidad y continuidad

Es importante valorar el aprendizaje y desarrollo infantil dentro del contexto en el que ocurren, y ello significa estudiar en profundidad el proceso de adquisición de aprendizajes que naturalmente se va manifestando en los niños ashaninkas e identificar las potencialidades locales factibles de ser incorporadas al diseño curricular y, en consecuencia, se espera que guíen las estrategias metodológicas en el aula, sin desconocer los lineamientos de política educativa que existen en el país.

2. Diseñar instrumentos de evaluación sobre logros en el aprendizaje

Contar con información respecto a los logros de aprendizaje que van adquiriendo los niños resulta sumamente importante para retroalimentar los procesos educativos y mejorarlos. Estos instrumentos no sólo deben medir aquellos aspectos que esperamos que logren los niños en determinado nivel del sistema educativo, sino que además deben ser lo suficientemente sensibles para descubrir aquellas cosas que ellos saben, sus “aprendizajes previos”.

3. Mejorar las condiciones de habitabilidad en las escuelas

El reto es pensar en una escuela que garantice seguridad, salubridad y comodidad para el sano desarrollo y aprendizaje infantil, sin romper la lógica cultural, y que, al mismo tiempo, se constituya en motor que impulse prácticas saludables en la comunidad.

4. Desarrollar espacios de aprendizaje dentro y fuera de la escuela

No existe un tiempo ni un espacio específicos para el aprendizaje, por eso es necesario que los niños cuenten con las facilidades y oportunidades que enriquezcan sus aprendizajes. El espíritu de libertad que gozan los niños en sus comunidades, los juegos y las vivencias en su entorno natural deben ser aprovechados por la escuela para generar aprendizajes significativos.

El trabajo de las aulas con material educativo resulta imprescindible. Aunque existen recursos naturales que se transforman en recursos metodológicos, esto es suficiente cuando queremos lograr aprendizajes más complejos en los niños.

Nos quedan muchos retos por delante, son conscientes de que solos no lo vamos a lograr; nuestra tarea es la de incluir directa o indirectamente a personas e instituciones para que nos ayuden a superar los obstáculos de la burocracia estatal, a optimizar los procesos de formación de maestros bilingües para la educación infantil y a la generación de herramientas metodológicas que hagan que la educación en estas zonas del país tenga un sentido real para los niños y las niñas de las comunidades nativas.

Por último, el problema de los niños en la Amazonía no sólo debe ser preocupación de las comunidades nativas, sino también de la sociedad civil en su conjunto y de las diferentes instancias del Gobierno. Para ello, es necesario que las soluciones que se planteen desde las comunidades para promover el desarrollo y bienestar de los niños se instalen en los diferentes espacios públicos y privados, con la finalidad de despertar conciencias e influir en quienes toman decisiones a nivel local, regional y nacional.

Bibliografía

- Aikman, S. (2003): “La educación indígena en Sudamérica”, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Perú.
- Bello, M. (2004): “Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú”, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO, Buenos Aires.
- Lansdown, G. (2005): “La evolución de las facultades del niño”, Centro de Investigaciones Innocenti-UNICEF, Florencia, Italia.
- López, N. (2005): “Equidad educativa y desigualdad social”, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Moromizato, R. (2007): “Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades”, Fundación Bernard van Leer-Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima-Perú.
- Rodrigo, M.ª J. (1994). “Contexto y desarrollo social”, Síntesis, Madrid.
- Sacristán, J. (1997): “La transición a la educación secundaria”, Ediciones Morta, Madrid.

Soluciones locales para los niños pequeños Maasai de Tanzania

Chanel Croker, directora de AMANI International, y Erasto Ole Sanare, coordinador de la Iniciativa de Desarrollo Trashumante de Monduli

Muchos gobiernos y donantes parecen percibir el objetivo n.º 1 de EPT (Educación Para Todos) como: “Expansión de las actividades de cuidado y desarrollo de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”, más como una opción que como una necesidad. Sin embargo, éste no es el caso en Monduli, un distrito de la región de Arusha, en Tanzania, donde la organización *Monduli Pastoralist Development Initiative* –MPDI (Iniciativa de Desarrollo Trashumante de Monduli) está trabajando con comunidades trashumantes y el Ayuntamiento del Distrito de Monduli para mejorar la atención y la educación para la primera infancia como base para cumplir todos los objetivos de EPT.

Durante los últimos dos años, la MPDI ha estado sensibilizando a las comunidades y ayudándolas a establecer sus propios centros de cuidado y atención infantil de la comunidad. Estos centros realizan dos labores. En primer lugar, apoyan y refuerzan la educación y la atención informales de los niños pequeños Maasai en sus contextos familiares y de la comunidad. En segundo lugar, ofrecen un punto donde el personal clínico, los profesores de colegios y los oficiales gubernamentales pueden reunirse con los líderes de la comunidad y así mejorar la cooperación y los esfuerzos conjuntos para elevar la calidad de la educación y la atención para la primera infancia de los niños pequeños Maasai.

Un principio clave de todo el trabajo de la MPDI es comenzar por lo que define a los Maasai: quienes son, qué saben y qué quieren. La acción en colaboración, guiada por las comunidades mismas Maasai, está logrando mucho de lo que se expone en el Marco Dakar para la Acción en 2000, que establece que los

programas de calidad para la primera infancia deben cumplir lo siguiente:

- Incluir entornos de atención y educación de apoyo para los niños pequeños (0-8 años) en los entornos familiares, de las comunidades y más estructurados;
- Incluir actividades centradas en el niño y en las familias, ubicadas dentro de la comunidad y apoyadas por políticas nacionales y multisectoriales y los recursos adecuados;
- Aplicar el enfoque integral, centrado en todas las necesidades del niño y que abarque los aspectos de la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, emocional y espiritual;
- Incluir la educación de los padres y de otros educadores en una atención infantil mejor a través del desarrollo de los puntos fuertes de las prácticas tradicionales;
- Desarrollarse de tal forma que sean adecuados para los niños pequeños y no meras extensiones descendentes de los sistemas escolares formales;
- Facilitarse en el idioma materno del niño;
- Ayudar a identificar y enriquecer la atención y la educación de los niños con necesidades especiales;
- Lograr mejor resultados a través de asociaciones entre los gobiernos, las ONG, las comunidades y las familias.

Este artículo ofrece algunos antecedentes para el proyecto, de acuerdo con los resultados de una investigación sobre la comunidad participativa y centrada en el niño llevada a cabo por la MPDI en el 2005 para informar sobre la planificación del proyecto. Posteriormente se tratan los logros y los retos que aún resta conseguir y se concluye con un debate sobre lo que se puede aprender de las experiencias hasta la fecha.

Antecedentes

La población Maasai de Tanzania septentrional es tradicionalmente trashumante nómada y sus prácticas históricas de atención y educación de sus niños les han preservado durante generaciones. Sin embargo, la imposición de las regulaciones territoriales en los últimos años, unido a las constantes dificultades medioambientales como la sequía, han traído como resultado su adaptación a un estilo de vida más asentada y a la adopción de prácticas agrícolas y otras ajenas a ellos.

El desarrollo de los servicios sociales y las infraestructuras para apoyar esta transición ha sido limitado, ya que tanto las clínicas como los colegios están lejos de las comunidades, en zonas sin infraestructuras de transporte. Como consecuencia, estas comunidades viven en circunstancias sociales y económicas muy difíciles, en las que no sólo luchan para satisfacer sus necesidades básicas, sino que reconocen abiertamente que ya no son capaces de satisfacer sus propios estándares de atención de calidad y educación informal para sus niños. Por ejemplo, las mujeres de una comunidad reflexionaban sobre sus funciones de cuidado de los niños después de tener que caminar durante 20 km para recoger agua: “Sabemos cómo cuidar de nuestros niños, pero no tenemos tiempo”.

Los oficiales gubernamentales han expresado su inquietud acerca de los bajos índices de matriculación y permanencia de los niños trashumantes en los colegios de educación primaria de Tanzania. Tradicionalmente, las comunidades trashumantes Maasai han sentido una escasa necesidad de enviar a sus niños a los colegios de educación formal. La escolarización institucionalizada ha sido ajena a su cultura y a su estilo de vida nómada y sin ninguna conexión con sus aspiraciones para sus niños. Sin embargo, debido al cambio de sus circunstancias, las comunidades han ido interesándose cada vez más por el envío de sus niños al colegio, pero han expresado inquietudes importantes acerca de la calidad de los programas educativos.

En primer lugar, a menudo, los colegios están lejos y los niños tienen que caminar largas distancias para llegar hasta ellos. Tal y como explicó un miembro de la comunidad: “Nuestros niños tienen que caminar casi 10 km para llegar al colegio. Durante la época de

lluvias algunas zonas quedan inundadas y los niños no pueden ir al colegio”. Dado que los niños tienen que salir de casa muy temprano, los profesores apuntan: “Los niños están débiles en el colegio, ya que no han desayunado y no reciben ningún alimento hasta que no vuelven a casa”. Por lo tanto, en realidad, es frecuente que los niños no se matriculan en el colegio hasta que no tienen nueve o diez años. Tal y como una madre subrayó: “Si tuviésemos elección, nos gustaría que nuestros hijos comenzaran el colegio más tarde, porque está demasiado lejos para los niños de siete años”.

En el ámbito del gobierno local, los oficiales del ayuntamiento del distrito han reconocido que, debido a que no son capaces de crear el número suficiente de colegios (y clínicas) cerca de las comunidades, la asistencia de los niños de siete y ocho años es limitada y no se pueden cumplir los planes para desarrollar programas de educación preescolar en los colegios para los niños de cinco y seis años establecidos por la política nacional.

La distancia física entre las comunidades y los colegios también contribuye al hecho de que existe escasa o ninguna interacción entre ellas. Como resultado, los programas y los enfoques escolares pueden tener una escasa relación con las comunidades Maasai a las que prestan sus servicios. Un miembro del equipo de investigación de la comunidad expresó: “No parece haber nada en la cultura escolar que indique ninguna reflexión sobre las visiones de los trashumantes para sus niños... es como si se separase a los niños de la cultura de su comunidad y se les introdujera en la cultura del colegio”. De forma alternativa, tal y como un miembro de la comunidad sugirió, si los colegios estuviesen ubicados más cerca de sus comunidades, esta situación cambiaría, ya que “las comunidades se podrían implicar más en el colegio y el colegio podría aprender de la comunidad”.

Por lo tanto, los estudios de investigación indicaron que los miembros de la comunidad y los oficiales gubernamentales compartían aspiraciones comunes para mejorar el acceso, la permanencia y el éxito de los niños Maasai en el colegio y que esto se podría lograr mediante un enfoque de dos flancos. En primer lugar, las comunidades y los proveedores de servicios tendrían que trabajar juntos para reforzar y apoyar la atención y la educación no formales en los contextos

de la familia y la comunidad y, en segundo lugar, se tendrían que basar en estos fundamentos para mejorar la calidad y la pertinencia de los programas de educación primaria. Si bien a los ancianos les preocupaba que la educación formal se basase en su cultura y que no se sustituyese, no eran conscientes de que algunos profesores y oficiales gubernamentales reconocían la importancia de la educación informal y la cultura de los niños Maasai. Tal y como subrayaron dos profesores Maasai: “Necesitamos tanto la educación formal como la informal juntas, ya que si no preservamos nuestra cultura no nos sentiremos lo suficientemente seguros como para implicarnos en la educación formal”. En este contexto, un anciano indicó que los jefes de la comunidad habían aceptado el reto común para comunidades y oficiales gubernamentales por igual: “¿Es posible unir la educación formal e informal para lograr el desarrollo de una persona que se sienta segura con ambas?”

Cuando los miembros de la comunidad y los oficiales gubernamentales de ámbito nacional y local debatieron sobre las conclusiones de los estudios de investigación de la comunidad en un foro abierto, se acordó que este reto común también inspiraría las medidas de colaboración coordinadas para mejorar la calidad de la atención y la educación infantil de los niños Maasai en las familias, las comunidades y los colegios de Monduli.

Logros y retos

Cuando este proyecto comenzó en octubre del 2005, había cinco centros de preescolar, dos en colegios de educación primaria y tres en comunidades, lo que sumaba un total de 180 niños de edades entre los cuatro y los siete años. En la actualidad, hay 34 centros de atención y educación infantil de la comunidad, lo que suma un total de 1.818 niños y ya existe un aumento en el número de niños Maasai en el colegio. Tal y como explicó un profesor de educación primaria: “En la actualidad hay más niños matriculados en el primer curso. Están acostumbrados a interactuar con los otros en los centros de atención y educación infantil y se les ha introducido en el idioma Suahili, por lo que se sienten más seguros cuando empiezan el colegio”.

Como resultado del aumento de la concienciación logrado por la MPDI en los dispensarios y las clínicas, los proveedores locales de servicios sanitarios están

llegando a más niños y a sus familias que nunca. Algunos proveedores están visitando los centros de atención y educación infantil de forma regular para supervisar la salud de los niños y ofrecer servicios sanitarios y de educación sanitaria. Como resultado, el personal de campo de la MPDI ha apuntado que los profesionales de las clínicas está desarrollando relaciones más positivas con las mujeres y los niños Maasai y que los miembros de la comunidad son cada vez más conscientes de los consejos sanitarios y la medicina “exterior” y están cada vez más abiertos a ellos para sus niños.

Asimismo, los centros se han convertido en una parte tan integral de la cultura y los eventos de la comunidad que el personal de campo de la MPDI reconoce que “son mucho más que centros para sus niños, son centros de la comunidad y puntos de reunión. Incluso los oficiales gubernamentales dicen que “las comunicaciones actuales con las comunidades son mucho más fáciles, ya que pueden reunirse con ellos en los centros de atención y educación infantil”.

Cuatro centros de atención y educación infantil que están a más de 10 km del colegio se han convertido en “colegios satélite”. Esto significa que, a petición del gobierno, los programas se han ampliado para incluir los cursos estándar 1.º y 2.º de educación primaria para los niños de siete y ocho años. Si bien el gobierno ha designado profesores para estos programas, las comunidades han tomado las riendas en la construcción de instalaciones temporales para las clases y están muy motivados por las perspectivas que están en proceso de desarrollar en los colegios de educación primaria de su propia comunidad. Recientemente, el ayuntamiento del distrito de Monduli ha incluido asuntos sobre la primera infancia en sus planes y presupuesto, incluida una contribución para una subvención mensual para pagar los salarios de los profesores del centro de atención y educación infantil designados de la comunidad.

Si bien el ayuntamiento del distrito de Monduli y del distrito vecino ha pedido a la MPDI que amplíe este programa, el distrito de Monduli también ha sido propuesto como área piloto para una iniciativa integrada nacional de Desarrollo para la Primera Infancia.

Aún perviven varios retos. Las comunidades están presionando para obtener contribuciones aún mayores



Tal y como explicó un maestro: “Los niños están acostumbrados a interactuar con los otros y se les ha introducido en el idioma Suahili, por lo que se sienten más seguros cuando empiezan el colegio”

del ayuntamiento del distrito para el pago de los salarios y la formación de los profesores, así como para la provisión de alimentos y agua en los centros en los momentos de emergencia. Las limitaciones de financiación están retrasando el progreso *i)* de la documentación de los conocimientos, las creencias y las prácticas de la comunidad para informar el programa de estudios local y el desarrollo de los recursos *ii)* del aprovechamiento de la oportunidad de trabajar en sociedad con el instituto de desarrollo del programa de estudios nacional para el desarrollo del programa de estudios local, los recursos y los programas de formación y *iii)* de la aplicación del programa a otros municipios y distritos.

El progreso también se ve limitado por una falta de capacidad profesional en los centros de atención y educación infantil en Tanzania, así como en los retrasos en la ejecución del compromiso de la estrategia nacional para la reducción de la pobreza con el fin de “desarrollar un marco de políticas intersectoriales que guíe el desarrollo de la primera infancia y el aprendizaje preescolar”. Esto dificulta la

movilización de la financiación de donantes para el apoyo a la primera infancia.

Evaluación y lecciones aprendidas

La fuerza de los logros conseguidos hasta la fecha reside en el hecho de que el sentido de propiedad de las comunidades locales de los centros de atención y educación infantil y su compromiso con ellos es muy fuerte. Los centros de atención y educación infantil tienen su base en la comunidad, son dirigidos por “profesores” designados por la comunidad, en colaboración con las abuelas como población proveedora de recursos y son designados, construidos, mantenidos y gestionados localmente. Ofrecen claros beneficios a los padres así como a los niños. Tal y como explicó un grupo de mujeres: “Al menos ahora tenemos un lugar para que los niños jueguen y estén seguros mientras vamos a buscar agua”.

Los enfoques descentralizados y flexibles del desarrollo de programas, dirigidos por las comunidades mismas y llevados a cabo a través de procesos continuos de consulta y negociación entre los participantes, han

sido vitales para el éxito. Al mismo tiempo, ha sido muy importante integrar el proyecto en estructuras del gobierno local desde la etapa de planificación. Como resultado, los oficiales gubernamentales ofrecen todo su apoyo a estas iniciativas como parte integral de su trabajo.

El esfuerzo continuado para investigar y documentar los conocimientos, las creencias y las prácticas de la comunidad Maasai acerca de la atención y la educación informales, si bien ha sido limitado, ha ofrecido una motivación importante a las comunidades. Al mismo tiempo, los formadores de los profesores locales se han inspirado en el hecho de que parece haber fuertes lazos entre los enfoques tradicionales de los Maasai para apoyar el aprendizaje de los niños y sus nuevos enfoques participativos para la formación de los profesores.

La sensibilización en los ámbitos de los colegios de educación primaria y de la comunidad ha ayudado a los centros de atención y educación infantil a tender un puente entre las divisiones sociales y culturales del sistema de los Maasai y el sistema de escolarización formal. Si bien los centros de atención y educación infantil de la comunidad trabajan en el idioma Maasai, también introducen el idioma nacional (y escolar) del Suahili como preparación para la transición a la escolarización formal. Como resultado, los colegios de educación primaria han comenzado a prestar mucho apoyo a los centros de desarrollo para la primera infancia de la comunidad como base para fortalecer la atención y la educación informal de los niños, así como para prepararlos para su entrada satisfactoria en los colegios de educación primaria. Las crecientes relaciones entre las comunidades y los colegios a través de centros de desarrollo para la primera infancia de la comunidad también están ofreciendo una plataforma importante para que los colegios trabajen con las comunidades, con el fin de mejorar la pertinencia de sus programas y estar mejor preparados para apoyar la transición de los niños pequeños Maasai al colegio.

La MPDI está trabajando en la actualidad para mejorar las asociaciones entre las comunidades, el ayuntamiento del distrito y el centro local de formación de profesores para desarrollar programas de educación y planes de estudios para los padres que sean localmente adecuados, así como directrices de formación y materiales de recursos para los centros

de atención y educación infantil de la comunidad y primeros cursos de educación primaria. Tal y como explicó un profesor Maasai: “La cultura del colegio es la cultura Suahili. Al desarrollar los recursos de enseñanza y aprendizaje basados en la cultura Maasai, los niños Maasai estarán orgullosos de quienes son y de aprender Suahili al mismo tiempo”. En este contexto, es muy significativo que el instituto nacional responsable del desarrollo de los planes de estudios ha propuesto recientemente un cambio desde un enfoque centralizado hacia un enfoque informado de la comunidad más participativo para el desarrollo de los planes de estudios.

A través de este proyecto, tanto las comunidades trashumantes como los oficiales gubernamentales se han dado cuenta de que comparten objetivos comunes para ofrecer soluciones locales que mejoren la calidad de la atención y la educación para la primera infancia de los niños Maasai, en sus casas y en el colegio. Juntos, también reconocen que estos objetivos sólo se pueden lograr mediante asociaciones comprometidas entre familias, comunidades, líderes del gobierno local, oficiales del distrito y del municipio y profesionales de la salud y la educación, y que también deben recibir el apoyo adecuado de las políticas, las directrices y los recursos de ámbito nacional.

Bibliografía

- Crocker, C. (2007). *Young children's early learning in two rural communities in Tanzania: Implications for policy and programme development*. Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Australia meridional.
- MPDI (2007). Informe de evaluación del proyecto “Strengthening ECCE for Young Pastoralist Children in Sepeko Ward, Monduli District”. Informe de evaluación no publicado.
- MPDI (2005). *Strengthening the early care and education of young pastoralist children, Sepeko Ward, Monduli District*. Informe de investigación no publicado.
- República Unida de Tanzania (2005). *National strategy for growth and reduction of poverty (NSGRP), 2005/2006 – 2009/2010*. Dar es Salaam. Oficina del vicepresidente.
- República Unida de Tanzania (1995). *The Education and Training Policy (ETP)*. Dar es Salaam, Ministerio de Educación y Cultura.
- UNESCO (2007). Informe 2007 de Monitorización Global de EPT. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*, París: UNESCO.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education For all: Meeting our collective commitment*. World Education Forum, París: UNESCO

Quando los recursos financieros son escasos o inexistentes

La calidad de la atención y la educación para la primera infancia es un objetivo encomiable. Sin embargo, ¿cómo se logra si los recursos financieros son escasos o inexistentes? Este artículo comparte algunas ideas de Christina Peeters, una consultora especialista en educación infantil que pasó varios meses con el movimiento PREM (Movimiento Rural para la Educación del Pueblo), una contraparte de la Fundación Bernard van Leer en el estado indio de Orissa.

Establecido en 1984, PREM trabaja para la capacitación socioeconómica de las tribus rurales indígenas a través de redes de organizaciones de ámbito local basadas en la comunidad. Muchos pueblos tribales, que comprenden el 22% de la población de Orissa, sufrieron el destierro forzado de sus territorios tradicionales debido al desarrollo económico durante el Siglo xx y los programas gubernamentales que habían intentado aliviar su situación no siempre habían logrado tener el impacto adecuado.

En la práctica, el programa para la educación preescolar del gobierno indio no llega a muchos niños en edad de preescolar de las áreas tribales. La educación primaria se realiza en Oriya, un idioma al que no han estado expuestos la mayoría de los niños de la tribu y, con frecuencia, esta cultura y este sistema de valores es ajeno a las comunidades tribales. Menos de un cuarto de los niños tribales de Orissa terminan la educación primaria, en comparación con dos quintos entre el resto de los habitantes del estado.

En el proyecto de Desarrollo Comunitario Basado en los Niños que PREM lleva a cabo se hace hincapié en el aumento de la concienciación, la educación de los padres, la movilización de la comunidad, la educación preescolar y la transición hasta la edad escolar. El objetivo inicial del proyecto, que comenzó en 2007, es establecer centros de preescolar de 350 aldeas tribales. A largo plazo, el objetivo es exhibir un modelo que los gobiernos locales puedan seguir para llegar a más niños tribales.

Con vistas a mejorar el desarrollo de este modelo, la Fundación solicitó a Christina Peeters que observara cómo operaban estos centros rurales de preescolar recién inaugurados. De acuerdo con sus experiencias de trabajo en India, presentamos los siguientes ocho pensamientos acerca de formas sencillas de bajo coste para mejorar la calidad.

Separar a los niños más pequeños de los niños en edad preescolar

Observé muchas situaciones en las que se esperaba de los niños de dos a seis años que jugaran en el mismo espacio, ya que sus profesores no eran conscientes de que los niños tienen necesidades muy diferentes en las diferentes etapas de su desarrollo. Con frecuencia, el juego degeneraba en peleas y los profesores sólo podían intentar mantener la paz. Los niños pequeños (de entre dos y tres años) juegan principalmente de forma individual y necesitan un refugio seguro, mientras que los niños en edad preescolar (de entre cuatro y seis años) están comenzando su desarrollo social y necesitan interacción. Idealmente, los niños pequeños deberían estar separados de aquellos en edad preescolar en una zona de refugio seguro para poder jugar sin que los otros niños les molesten. Cuando esto se produce por primera vez, los niños más pequeños lloran durante una hora o dos al ser separados de sus hermanos mayores. Sin embargo, merece la pena perseverar para superar esta etapa.

Animar a los profesores a desarrollar su propia creatividad

Es difícil que los profesores puedan cultivar una autoexpresión y una creatividad seguras en los niños

pequeños si esas cualidades no están bien desarrolladas en sus propias personalidades. En una sesión de formación para profesores observé un gran sentido de revelación entre los profesores de preescolar, después de su inicial renuencia, cuando el organizador les dio papel y rotuladores y les pidió que hicieran dibujos de sus propias aldeas. Muchos de los profesores no habían dibujado nunca. La formación para profesores también debería animarlos para que compongan canciones, bailen, cuenten historias y realicen trabajos de artesanía y modelos con arcilla, etc.

Animar a los profesores a practicar juegos de rol y a charlar

Cuando los recursos son escasos, la tendencia es que los profesores tengan una formación inadecuada o inexistente. Los ejercicios de rol pueden ser una forma rápida y eficaz para que los profesores piensen en cómo se ven algunas situaciones a través de los ojos de un niño, pero es necesario hacerlo correctamente. Esto significa que un grupo debe observar el ejercicio de rol y después hablar sobre la eficacia del “profesor” que realiza el juego de rol a la hora comunicar o demostrar actividades a los “niños” o de satisfacer las necesidades individuales de un niño concreto.

Lograr que los niños practiquen el uso del idioma

El uso de un idioma está estrechamente relacionado con el proceso de socialización, de manera que los profesores deberían intentar animar todo lo que puedan a los niños para que hablen de forma más segura, especialmente en las culturas donde los padres no tienden a hablar con sus hijos, de modo que comienzan el período preescolar sin saber hablar o haciéndolo en voz baja y usando muy pocas palabras. Entre las técnicas sencillas se incluye el relato de historias mediante el uso del teatro, de modo que los niños participan en ellas; el dibujo y pedir a los niños que redacten un cuento que lo explique; y pedir cosas como “dime los nombres de otros niños que llevan ropa de un rojo igual hoy” o “dime los nombres de las cosas cuadradas que veas en la clase”.

Garantizar que todos los niños dicen algo todos los días

Los niños a los que no se anima cuando dudan en unirse o no a una actividad pueden caer rápidamente en el hábito de abandonar. Participar en un juego sencillo de decir los nombres de las cosas una vez al

día, en el que el profesor puede pasear alrededor del grupo y asegurarse de que todos los niños nombran por turnos al menos un objeto, puede desarrollar gradualmente su confianza y fomentar una valiosa interacción divertida entre todos los niños.

Combinar el relato de cuentos con los movimientos físicos

Es una buena idea combinar creativamente el relato de cuentos con actividades que implican que los niños muevan su cuerpo, interactúen y jueguen. Por ejemplo: “¿Qué ruido hace el gato?” “¿Qué otro animal merodea como el gato?” “¿Qué ruido hace el ratón?” “¿Qué otro animal puede ser tan pequeño como un ratón?” “Imita a un gato cazando a un ratón” “¿Qué otro animal vuela como el pájaro?” “Imita a un pájaro durmiendo en el árbol”. Y así sucesivamente.

Ser creativos a la hora de encontrar objetos que usar como juguetes

Los profesores con los que trabajé no siempre eran conscientes de la importancia del juego ni de que los niños pequeños necesitan entrenar su coordinación manos-ojos agarrando objetos y utilizando los músculos de sus brazos, manos y dedos al mismo tiempo. Con frecuencia, no es difícil encontrar juguetes que resulten baratos. Con un grupo de niños pequeños encontré una piletta que llenábamos con arena tamizándola y utilizamos objetos baratos como cucharas, coladores de té, embudos y vasitos. Los niños comenzaron a concentrarse rápidamente en el juego repitiendo animadamente e intentando movimientos con la arena durante horas sin aburrirse, para gran sorpresa de sus profesores. A su vez, cuando se facilitó arena a los niños en edad preescolar para que jugaran con ella, se divirtieron jugando a cosas como crear nidos para los pájaros y cocinar pasteles imaginarios de arena.

Utilizar materiales que se adaptan a los conocimientos de los niños

Observé que algunos centros de preescolar de las zonas rurales tenían gráficos en las paredes con formas de frutas y vegetales sobre los que los niños no sabían nada, ya que sólo estaban disponibles en mercados de zonas más urbanas, no en sus pequeñas aldeas tribales. Siempre que sea posible, es mejor basar los juguetes, el aprendizaje y el material de enseñanza en torno a objetos familiares para los niños, presentes en su vida diaria y en su cultura local.

Educación inicial en América Latina

Trabajando por la calidad y la equidad

Dra. Gaby Fujimoto, especialista de rango de educación, Organización de los Estados Americanos

Lejos todavía de alcanzar los objetivos de educación primaria universal en América Latina, con una tasa neta de escolarización del 95% en el 2005 (UNESCO, 2007), y a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas, cabe preguntarse qué niños son los que todavía están excluidos del sistema escolar (aunque no es casualidad que también lo estén del sistema sanitario, bienestar social, etc.). La respuesta a esta pregunta es que la escasa cobertura, calidad, equidad, pertinencia y eficiencia de atención integral del niño de 0 a 8 años se centran principalmente en las poblaciones indígenas, rurales y de frontera.

La voluntad por cambiar esta situación es la razón primordial por la que en el 2007 se inicia el proyecto "Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera", desarrollado por la Organización de los Estados Americanos (OEA) y con la participación de organizaciones contraparte de la Fundación Bernard van Leer en Brasil, Colombia, Perú y Venezuela, y la Universidad Central de Chile.

Con un énfasis especial en la intervención sobre la educación y el cuidado de la primera infancia, el proyecto tiene el propósito de complementar los esfuerzos de los Estados miembros para diseñar, mejorar, seguir y evaluar políticas y estrategias dirigidas a incrementar la cobertura y mejorar la calidad y equidad de la educación, cuidado y desarrollo de los niños hasta los 8 años, a fin de facilitar su exitosa transición desde el hogar a los programas educativos de educación inicial, preescolar o parvularia y de aquéllos a la educación primaria.

En sus primeros meses de funcionamiento, se ha iniciado un proceso de recogida y consolidación de la información existente en los países participantes. Con

ello, se espera organizar un proceso de análisis y evaluación multisectorial de la política regional y tendencias en la educación durante los primeros años de vida del niño.

Las cuestiones básicas sobre las cuales se centra la investigación son:

- ¿Cuál es la tendencia de la política formulada para la infancia, en materia de las transiciones seleccionadas y en los grupos focalizados?
- ¿Cuáles son las condiciones (fenómenos, factores, ambientes favorables, etc.) de las respectivas transiciones que incidirían para potenciar una educación de calidad en los grupos focalizados?

Tanto los resultados obtenidos de este análisis como las actividades dirigidas a la construcción de capacidad institucional en materia de educación inicial o primaria se comparten en un observatorio virtual sobre transiciones y calidad de la educación de los niños pequeños.¹ Se espera que otros países utilicen la información para la promoción e implementación de políticas de transición.

Primeros datos: la situación general de los niños en los países participantes

En junio del 2007, se llevó a cabo la primera reunión entre los responsables de los cinco países, en Santiago de Chile, además de los representantes de la Fundación Bernard van Leer, la Oficina Regional para América Latina de UNICEF y del Departamento de Educación y Cultura de la OEA.

En dicho evento se obtuvo una primera lectura de la situación general de la población infantil (de 0 a 8 años) en los países que iniciaron el estudio, junto a una visión general del contexto de las políticas de transición.

En cuanto a la situación general de la población infantil, centro del estudio (niños de comunidades indígenas, rurales y de frontera), y su atención, la información inicial recogida fue bastante heterogénea, y con países donde había más información que en otros. Los indicadores más comunes fueron población, cobertura de educación inicial (más centrada en niños de 3 a 6 años) y primaria, y situación de pobreza.

Con respecto a la población focalizada, se detectó que había mayor información en cuanto a población rural, y en algunos casos de ciertos pueblos indígenas, y que era más difícil obtenerla de los grupos que migran. La información sobre el sector seleccionado de la población infantil se percibe difícil de obtener, y es posiblemente necesario hacer diversos cruces de información y, en algunos casos, realizar algunos estudios específicos.

Sobre los indicadores propios de los procesos de transición, en esta etapa de los estudios se percibe que hay pocos que se puedan obtener fácilmente; los que más se encuentran, y que es posible vincular con transiciones inadecuadas, son los de deserción y repetición escolar.

Dada la relevancia detectada en la información recolectada, los equipos del grupo de países acordaron la elaboración de un primer informe sobre los avances del proyecto y su vinculación con las políticas de calidad, para poder ser presentado en la V Reunión de Ministros de Educación de la región.

Algunas conclusiones generales extraídas de los informes:

- La cobertura de educación inicial no logra cubrir a la demanda potencial. Por ejemplo, en el caso de Colombia, en el 2003, sólo el 35% de los niños menores de 5 años asistió a algún tipo de institución educativa.
- La cobertura es mayor en los grupos de mayor edad. Por ejemplo, en el caso de Perú, se está atendiendo al 4,3% de los niños de 0 a 2 años, al 41,5% de los de 3 años, al 66% de los de 4 años y al 61% de los de 5 años. En Venezuela, al 94% de los niños de 7 a 8 años, al 85% de los niños entre 4 y 6 años, y sólo al 21% de los de 0 a 3 años.
- La cobertura en las zonas rurales es menor que en las urbanas. Por ejemplo: Perú 66% vs. 45%.

- La cobertura en los sectores pobres es menor que en los de mayores ingresos.
- La población indígena tiene una mayor incidencia de pobreza que la mestiza o blanca. Así mismo, menor escolaridad, mayor retraso en el nivel educativo respecto a lo que señala la normativa del Ministerio de Educación. Por ejemplo, en el caso de Venezuela, el Estado más pobre del país, donde hay un 51% de hogares en situación de pobreza, es rural, de frontera y cuenta con un alto porcentaje de población indígena.
- En los cuatro países existen políticas específicas de equidad que consideran la población rural e indígena.

El componente de incidencia política

De forma complementaria, también se han movilizad o esfuerzos para conseguir la voluntad política necesaria y colocar la primera infancia entre las prioridades de las agendas políticas de los distintos países. A fecha de hoy, ya se han celebrado reuniones ministeriales donde se han alcanzado importantes acuerdos.

Así, la V Reunión de Ministros de Educación de los Estados miembros de la OEA, celebrada a finales del 2007 en Cartagena (Colombia),² tuvo como centro de atención “Los aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial”. El resultado fue la adopción, por parte de los ministros, del “Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia”, en el cual se comprometen a trabajar de forma conjunta con otros sectores, organizaciones internacionales y de la sociedad civil, para alcanzar objetivos que incluyen, a largo plazo, la universalización de la atención y educación para la primera infancia.

Este compromiso ha servido de referencia para la elaboración del Plan de Trabajo 2007-2009 de la Comisión Interamericana de Educación (CIE), que es el organismo que representa a los ministerios y cuya función es la de asegurar la implementación de las decisiones de las reuniones ministeriales de educación y de las Cumbres de las Américas.

A modo de conclusión

La educación inicial ha ocupado un rol cada vez mayor en las políticas sociales y educacionales de los países de América Latina. Paulatinamente, y de forma

especial, los niños de 3 a 6 años se han ido incorporando a la educación inicial a través de diferentes programas tanto formales como no-formales, y se les ha posibilitado más y mejores oportunidades. Sin embargo, los difíciles procesos de transformación social y económica que los países están experimentando generan situaciones difíciles de abordar. Nos referimos, por ejemplo, a las crecientes migraciones o al aislamiento de sectores importantes de la población, como los abordados por este proyecto, o de otros, como por ejemplo, los afrodescendientes.

La falta de previsión de criterios de calidad a través de procesos de transición adecuados (que, partiendo de la valorización de las propias culturas, consideran la identidad, el sentido de pertenencia y empleo de los recursos locales) hace que aquéllos, en vez de lograr que la educación inicial se constituya en una posibilidad de desarrollo, actúen como instancias que propician el fracaso prematuro. De esta manera, la brecha de la desigualdad se acentúa.

Por lo descrito en este artículo y de acuerdo con las proyecciones con respecto al trabajo que se debe realizar, consideramos que el proyecto “Tendencias de la política de transición en comunidades indígenas, rurales y de frontera” puede contribuir de forma significativa a la provisión de avances importantes en la calidad y equidad de la atención orientadas a los niños y niñas más vulnerables de la región. De él pueden surgir nuevas políticas, mejores programas y un mayor conocimiento teórico y práctico sobre el tema, lo que redundará en un mejor desarrollo de los niños y niñas, y en una mejor inserción, mantenimiento y egreso en el sistema escolar, propósito central al que aspiran todos los países de la región.

Notas

- 1 <http://observatoriotrancionesinfancia.org>
- 2 Página web de la reunión: www.sedi.oas.org/dec/Vministerial/espanol/cpo_bienvenida.asp

Bibliografía

- UNESCO (2007). Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos 2008. UNESCO, Paris.



Foto: Peter de Ruijter

El proyecto Ciudad Niño

La evaluación cualitativa en la práctica

Rosângela Guerra, periodista, con la colaboración de Silmara Soares y Tião Rocha

“Se necesita a toda una aldea para educar a un niño”. Ese dicho sintetiza el objetivo del proyecto *Cidade Criança* (Ciudad Niño), desarrollado por el Centro Popular de Cultura y Desarrollo (CPCD).¹

El proyecto Ciudad Niño constituye una plataforma de transformación social, que integra acciones y programas –hasta su creación aisladas e independientes–, en los campos de la atención, el cuidado y la educación integral de niños pequeños y en edad escolar.

Desde el año 2005, se lleva a cabo en Araçuaí, municipio situado en el Valle de Jequitinhonha, una de las regiones más pobres de Brasil. En el municipio, todos los espacios comunitarios son considerados locales de acogida, convivencia, aprendizaje y oportunidad para todos los niños pequeños. Para que esto fuera posible, el proyecto construyó una red que implica a varias personas, de distintas generaciones y con diversas tareas en el día a día del proyecto. Madres-cuidadoras, jóvenes agentes comunitarios de educación, educadores de guarderías y escuelas de educación infantil, todos capacitados para trabajar de manera cooperativa y comprometida con el ideario del proyecto.

La planificación y supervisión del trabajo aplicada al día a día

Desde su inicio en 1984, el CPCD se ha ido desarrollando como una institución de aprendizaje. Tras las etapas de definición de sus objetivos y la de construcción de sus pedagogías, la organización pasó a elaborar los instrumentos de medición, supervisión y la evaluación de aprendizajes. Es importante resaltar que todos y cada uno de los instrumentos constituyen herramientas fundamentales de trabajo pero también para la evaluación del proyecto diario. Su aplicación sistemática es como un todo, pues permite acompañar

y detectar pequeños avances cotidianos de los niños, además de posibilitar una mayor cobertura y comprensión de los objetivos de Ciudad Niño por parte de la comunidad.

El Plan de Trabajo y Evaluación

Cada año, el trabajo en el proyecto empieza por la elaboración colectiva del Plan de Trabajo y Evaluación (PTE). Al principio, era elaborado por el equipo de educadores, pero, con el paso del tiempo, se fue enriqueciendo con la contribución de todos los implicados. Los descubrimientos y retos vividos en el día a día del proyecto estimulaban el deseo de las personas a manifestarse, y se proponían soluciones e ideas de nuevas actividades.

Una muestra de la puesta en práctica del PTE es la siguiente. Los educadores buscan formas diferenciadas para implicar a la comunidad en las actividades del proyecto. Por ejemplo, se organizan caminatas al final de la tarde con las mujeres embarazadas, paseos por la comunidad con los niños, cultivos en la huerta, masajes a los bebés, talleres de juguetes, cuentacuentos y encuentros de guitarra que tanto gustan a la gente del Valle de Jequitinhonha. También forman parte del PTE de Ciudad Niño los talleres donde se aprende a preparar jarabes y otros fármacos mediante plantas medicinales. Muchas de estas actividades son pretextos para trabajar el respeto, la autoestima, la valorización y la afectividad entre los niños y las personas de la comunidad. Para los niños en fase preescolar estas acciones promueven la transición de la vida comunitaria a la vida escolar, de una forma lúdica y placentera.

La Supervisión de Procesos y Resultados de Aprendizaje (SPRA)

Se realiza mensualmente junto con las familias, comunidad, educadores y, principalmente, las

embarazadas y niños de cero a seis años. Este instrumento contribuyó a que todos los educadores estuvieran atentos a los cambios de comportamiento de cada niño, su desarrollo y necesidades personales. A través de la SPRA, fue posible descubrir que:

- El número de niños amamantados hasta los 6 meses aumentó un 100% después de las actividades de Ciudad Niño;
- El uso de tés, jarabes, pomadas y champú contra los piojos contribuyó a solucionar los problemas de salud más frecuentes de los niños;
- El número de niños desnutridos y con bajo peso descendió considerablemente;
- El proceso de transición familia-escuela se produjo de forma natural.

Los indicadores de calidad del proyecto

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentó el CPCD fue la elaboración de unos indicadores de calidad del proyecto concretos y mensurables. ¿Pero cómo medir el desarrollo de la autoestima, la socialización, el aprendizaje lúdico, la felicidad, la alegría y el placer, que son algunos de los objetivos que se pretenden alcanzar?

Sonrisa y llanto, implicación y desinterés, limpieza y suciedad, delicadeza y agresividad, y tantas otras observaciones diarias que constan en las memorias de campo y en los relatos técnicos elaborados por los educadores, pasaron a ser factores constituyentes de la autoestima. A través de estos elementos que contribuyen a la autoestima se crea una conciencia crítica, que nos ayuda a saber si se está alcanzado (o no) el objetivo esperado y de qué forma.

De este modo, se consideran indicadores de autoestima el cuidado del cuerpo (cabellos peinados, baño, etc.), de la ropa y de los objetos personales, algunas trivialidades, la búsqueda de una mejor estética, la expresión de opiniones y gustos, el protagonismo en las reuniones, la disponibilidad para ayudar y participar en acciones colectivas, la relación entre sonrisa y llanto. Todos estos elementos, concretos y perceptibles durante el día a día, pasaron a ser fundamentales en el planeamiento y realización de las acciones del proyecto.

Esta misma estrategia fue utilizada para cada uno de los objetivos específicos del proyecto: el aprendizaje, la socialización, la ciudadanía, la participación, etc.

Por consenso (y eso es muy importante) fue posible llegar a los doce índices que constituyen los Indicadores de Calidad del Proyecto (ICP). Cuando se contrastan correctamente los índices, se obtiene el grado de calidad del proyecto. Es importante resaltar que, para el CPCD, el concepto de calidad se refiere a la suma e interacción de los doce índices, que se complementan y que pueden ser observados y medidos individualmente.

Para medir cada uno de los doce índices se elabora una serie de preguntas específicas para cada uno de los participantes (educadores, niños, agentes comunitarios de educación, madres cuidadoras y personas de la comunidad). Las preguntas deben orientar al participante a percibir cada uno de los índices en las actividades del proyecto. A modo de ejemplo, para medir el índice de cooperación se realizan preguntas a los educadores, como las siguientes:

- ¿Hay ausencia de competitividad entre los miembros?
- ¿Existe el trabajo en equipo y una convivencia armoniosa?
- ¿Qué se ha hecho para mejorar la no competitividad?
- ¿La competitividad en el juego contribuye a mejorar o a dificultar las relaciones? ¿Cómo se gestiona esta cuestión?
- ¿El respeto y la solidaridad aumentan o disminuyen? ¿Cómo es en casa, en la escuela, en la comunidad?

Para los mismos indicadores, las preguntas se formularían de forma distinta a los niños, adaptándose a su forma de expresarse.

- ¿Se da aquí más cooperación o más peleas?
- ¿Cómo se trabaja: en grupo o cada uno por su cuenta? Y tú, ¿cómo participas?
- Los juegos y actividades lúdicas, ¿son competitivos? ¿Eso ayuda o no?
- ¿Dónde crees tú que se tiende a cooperar más: aquí en el proyecto, en casa o en la escuela? ¿Por qué?

Después de responder a las preguntas, los participantes dan una nota (de cero a diez) a cada uno de los 12 índices. Los ICP son aplicados por el CPCD desde 1995 y son considerados tecnología social, certificada y premiada por el Banco de Tecnologías Sociales de la Fundación Banco de Brasil (2005).

Los 12 Indicadores de Calidad del Proyecto (ICP)

1. Apropiación: *Equilibrio entre lo deseado y lo alcanzado.*

Este indicador nos invita a dar tiempo al tiempo, a no hacer del estrés un instrumento de enseñanza forzada, a respetar los plazos de aprendizaje y el ritmo de metabolización del conocimiento de cada uno.

2. Coherencia: *Relación teoría/práctica.*

Indica la importancia de la relación equilibrada entre el conocimiento formal y académico y el conocimiento no formal y empírico. Nos demuestra que ambos son importantes porque son relativos y, por tanto, complementarios.

3. Cooperación: *Espíritu de equipo, solidaridad.*

Este indicador nos instiga a "operar con" el otro, con nuestro compañero o socio en el mismo oficio, que es el acto educativo. Se incluye aquí la dimensión de la solidaridad como base humana de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se toma al otro –niños o adolescentes– como elemento fundamental para que la educación sea algo plural.

4. Creatividad: *Innovación, animación/recreación.*

Este indicador nos empuja a crear lo nuevo, a descubrir los caminos, a osar a andar a contracorriente del "enmohecido" academismo pedagógico y a buscar soluciones creativas e innovadoras para resolver viejos problemas. De este indicador surgió una nueva herramienta pedagógica, la MDI: de cuántas Maneras Diferentes e Innovadoras podemos, por ejemplo, implicar a toda la comunidad en el cuidado de sus niños.

5. Dinamismo: *Capacidad de autotransformación según las necesidades.*

Este indicador propone que nos veamos siempre como seres repletos de necesidades en permanente búsqueda de complementariedad. Venimos al mundo para ser completos y no para ser perfectos, que es una atribución de lo divino.

6. Eficiencia: *Identidad entre el fin y la necesidad.*

Este indicador nos invita a equilibrar nuestras energías, adecuando los medios y recursos a los fines propuestos. "Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir" son los cuatro pilares del aprendizaje.

7. Estética: *Referencia de belleza y de gusto esmerado.*

Este indicador nos habla del buen gusto y de la búsqueda del lado luminoso de la vida. Si "la estética es la ética del futuro", según Domenico di Masi, necesitamos reconstruir el concepto de estética que incorpora la luminosidad de todos los seres humanos, fuentes y generadores de luz y de belleza.

8. Felicidad: *Sentirse bien con lo que tenemos y somos.*

Este indicador nos apunta a la intransigente búsqueda de sentirse afortunado (y no de ser feliz), como razón principal de la existencia del ser humano.

9. Armonía: *Respeto mutuo.*

Este indicador nos anuncia la comprensión y la aceptación generosa del otro como parte de nuestro proceso de aprendizaje permanente y la conveniencia de incorporar los tiempos pasados y futuros a nuestro presente.

10. Oportunidad: *Posibilidad de opción.*

Este indicador nos presenta el concepto contemporáneo de desarrollo (generador de oportunidades) como medio y alternativa de construcción del capital social. Cuantas más oportunidades seamos capaces de generar para los niños y adolescentes participantes en nuestros proyectos, más opciones tendrán para realizar sus potencialidades y sus utopías.

11. Protagonismo: *Participación en las decisiones fundamentales.*

Este indicador nos habla de nuestra posibilidad siempre presente para asumir los desafíos, romper barreras, ampliar los límites de lo posible, disponibilizar nuestros saberes-haceres-y-deseos, estar al frente de nuestro tiempo y participar integralmente en la construcción de los destinos humanos. ¿Qué puede hacer cada uno?, y ¿de qué grupo, escuela, país y sociedad queremos ser protagonistas?

12. Transformación: *Pasar de un estado a otro mejor.*

Este indicador traduce nuestra misión de pasajeros por el mundo, de inquilinos del "paraíso", de propiciadores de cambios, cuya responsabilidad es dejar para las generaciones presentes y futuras un mundo mejor con el que nos encontramos y recibimos de nuestros antepasados.



En Araçuaí, todos los espacios comunitarios son considerados locales de acogida, convivencia y oportunidad de aprendizaje

La sistematización de los instrumentos de supervisión y evaluación cualitativos

La supervisión y la evaluación cualitativa a través del pleno uso de los microindicadores de proceso y de impacto (PTE y SPRA) y de los macroindicadores de productos y resultados (ICP) han influenciado positivamente en la mejora del trabajo, así como en el alcance de los objetivos y las metas previstas.

En la práctica, significó que los educadores incluirían en su formación y actuación la lectura y análisis de los indicadores (micro y macro) en sus actividades cotidianas. Luego pasó a ser común, por ejemplo, el hecho de que los educadores formaran corros para

discutir sobre el indicador de “armonía” (que según el ICP significa “respeto mutuo” entre los participantes del proyecto).

La evaluación de PTE, SPRA e ICP se realiza, de forma objetiva, mediante ruedas de conversación durante las visitas a las casas de los niños y con la gente de la comunidad. Existe la preocupación de no importunar a las personas con un exceso de preguntas. Las actividades suelen realizarse de una manera informal. Se hace hincapié en oír y registrar las declaraciones de todos los participantes del proyecto, sean educadores, niños, padres, madres u otras personas de la comunidad.

En este momento, para el proyecto Ciudad Niño como para otros llevados a cabo por CPCD, los instrumentos de planeamiento (PTE), de supervisión (SPRA), de indicadores de cualidad (ICP) y de alternativas (MDI) son fundamentales para garantizar que cualquier niño, no importa de dónde venga, pueda aprender de todo, de acuerdo con su edad y su ritmo de aprendizaje, principalmente en esta fase de transición del entorno familiar al entorno escolar, de aprender y convivir.

Nota

- 1 El CPCD (Centro Popular de Cultura y Desarrollo) es una organización no gubernamental sin fines lucrativos, situada en Minas Gerais, en el sudeste de Brasil. Fundada en 1984, el CPCD tiene como misión promover la educación popular y el desarrollo comunitario a partir de la cultura. Su trabajo ha recibido reconocimiento nacional e internacional por ser considerado una referencia de cualidad y ejemplo de alternativa para la implementación de políticas públicas. Para más información, véase la página www.cpcd.org.br.

Más información

Sitios Web

UNESCO- Educación

La educación para la primera infancia ofrece un enorme potencial para el desarrollo humano y es vital para lograr los objetivos de Educación para Todos. Dado que el aprendizaje comienza al nacer y continúa durante toda la vida, el objetivo de la UNESCO es ayudar a los países a ampliar el acceso a la educación para la primera infancia, mejorando su calidad y garantizando la igualdad en su etapa vital.

<http://portal.unesco.org/education/es>

Educación Para Todos (EPT)- Informe de seguimiento

El Informe de seguimiento es la publicación sobre el progreso que los países y las instituciones están logrando hacia los objetivos de EPT y ofrece los datos más recientes disponibles junto con un análisis en profundidad. La edición de 2008, "Educación para todos para el año 2015: ¿Alcanzaremos la meta?", es una evaluación a medio plazo sobre la situación en la que se encuentra el mundo en lo que respecta a su compromiso de ofrecer educación básica para todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015.

¿Qué políticas y programas de educación han sido satisfactorios? ¿Cuáles son los retos principales? ¿Cuánta ayuda es necesaria? ¿Se está dirigiendo la ayuda adecuadamente?

http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=49591&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1208948459

Campaña global para la educación

La Campaña global para la educación fomenta la educación como un derecho humano básico y moviliza la presión pública de los gobiernos y la comunidad internacional para que cumplan sus promesas de ofrecer educación básica pública obligatoria y gratuita para todos; en concreto para los niños, las mujeres y las secciones desfavorecidas y con menos recursos de la sociedad.

www.campaignforeducation.org

Observatorio transiciones de la infancia en las Américas

El Observatorio, es una instancia de difusión y de abogacía en relación a las tendencias de las políticas de transición sobre los niños y niñas menores de 8 años pertenecientes a comunidades indígenas, rurales y de frontera de Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela. Su creación responde a la necesidad de avanzar en el conocimiento y la creación de estrategias para una transición exitosa de los niños en su socialización y acceso y permanencia en la escuela.

www.observatoriotransicionesinfancia.org

Instituto Fronesis

Este es un portal abierto que articula diversos campos de conocimiento y de acción, así como diversos ámbitos - nacional, latinoamericano y mundial. Es un portal que recoge el espíritu de la *fronesis*, al plantearse como una herramienta al servicio de una amplia gama de sectores y actores, que genera y difunde información, alienta el pensamiento crítico y el debate social en torno a la información y el conocimiento.

www.fronesis.org/index.htm

ERICDigests.org

Este sitio ofrece una forma de acceder a los boletines ERIC (artículos sobre educación) producidos por el antiguo sistema *ERIC Clearinghouse*. Permite tener acceso a información contenida en miles de boletines ERIC en muchas áreas de la educación, incluidos la enseñanza, el aprendizaje, la educación especial, la escolarización en casa, etc.

www.ericdigests.org/espanol.html

ECA WebWatch

ECA WebWatch es una combinación ecléctica de los mejores sitios Web y de información relevante sobre: desarrollo de la primera infancia, crecimiento y aprendizaje, práctica, programas y política para la primera infancia y problemas y estudios de investigación emergentes. Es un servicio ofrecido por *Early Childhood Australia* en inglés.

www.earlychildhoodaustralia.org.au/early_childhood_news/eca_webwatch.html

Publicaciones

Estrategias para lograr el objetivo de cuidado y educación de la primera infancia de la EPT

Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia

Nº 42 / Enero – Marzo 2008

La falta de programas de atención y educación para la primera infancia y la existencia de una educación preescolar desigual son dos de los problemas principales resaltados en el Informe 2008 de seguimiento global de EPT. Este informe hace hincapié en un recurso crucial para aliviar la falta de programas de ECCE: los padres, los educadores de educación primaria de los niños pequeños en todo el mundo.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001586/158687S.pdf>

Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos

UNICEF/UNESCO, 2007

En esta publicación se presentan las ideas y las prácticas actuales en el sector educativo junto a un marco de políticas basadas en los derechos y la formulación de programas. Esta publicación conjunta de UNESCO y UNICEF tiene como objetivo orientar el diálogo entre las alianzas del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Educación para Todos, y facilitar un avance desde la retórica “derecho a la educación” hacia intervenciones aceleradas para lograr las metas de Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la educación.

www.unicef.org/spanish/publications/index_42104.html

Niños pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar

Resumen

OCDE, 2006

Este estudio explica el progreso logrado por los países participantes en su respuesta a los aspectos clave de una política satisfactoria de educación y atención para la primera infancia descrita en el anterior volumen, *Starting Strong* (OECD, 2001). Ofrece muchos ejemplos de nuevas iniciativas políticas adoptadas en el campo de la atención y la educación para la primera infancia. En su conclusión, los autores identifican diez áreas políticas para obtener una mayor atención por parte de los gobiernos.

www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf

Quality improvement principles: A framework for local authorities and national organisations to improve quality outcomes for children and young people

National Quality Improvement Network, 2007

National Children's Bureau, Reino Unido

Esta publicación es el resultado de un programa de trabajo que incluía desarrollar un conjunto de principios de prácticas recomendables para las autoridades locales. Ha sido desarrollado por la Red Nacional para la Mejora de la Calidad, una red de la Oficina Nacional para la Infancia del Reino Unido. La red considera que los 12 principios serán especialmente útiles para que las autoridades locales y las organizaciones nacionales puedan ofrecer su visión para así establecer calidad y añadir color, innovación y creatividad al marco nacional del Reino Unido.

www.ncb.org.uk/dotpdf/open_access_2/imqu_final.pdf

More and better education: What makes effective learning in schools, in literacy and early childhood development programs?

ADEA, 2007

Este documento es un conjunto de procedimientos de la bienal 2006 de ADEA (Asociación para el Desarrollo de la Educación en África) sobre la educación en África que tuvo lugar en Libreville, Gabón, del 27 al 31 de marzo.

www.adeanet.org/downloadcenter/JustRelease/bien_06_rap_en.pdf

A global call to action for early childhood

Coordinators' Notebook, N° 29, 2007

The Consultative Group on Early Childhood Education

Este documento hace hincapié en la urgente necesidad de invertir en programas para la primera infancia. Estas inversiones garantizarán la mejora de la salud, la nutrición y la educación, así como el reconocimiento de los derechos y la igualdad de los niños, especialmente entre los más desfavorecidos. El documento defiende que los programas rentables para la primera infancia sean prioritarios para el desarrollo global.

www.ecdgroup.com/docs/lib_005322111.pdf

Informing transitions in the early years

Aline-Wendy Dunlop, Hilary Fabian

Open University Press, McGraw-Hill Education, 2006

Este libro explora las transiciones tempranas desde una variedad de perspectivas internacionales. Cada capítulo ofrece información sobre estudios rigurosos llevados a cabo y hace recomendaciones sobre cómo los profesionales de la educación pueden comprender y apoyar mejor las transiciones en los primeros años.

<http://mcgraw-hill.co.uk/openup/>

Fundación Bernard van Leer

Invirtiendo en el futuro de los niños más pequeños

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

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

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

En la actualidad apoyamos unos 140 proyectos y centramos nuestra política de concesión de subvenciones en 21 países donde, a lo largo de los años, hemos ido construyendo nuestra actual experiencia. Trabajamos

tanto en países en desarrollo como industrializados, con una representación geográfica que comprende África, Asia, Europa y América.

Nuestro trabajo se centra en tres áreas temáticas:

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

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

Bernard van Leer  Foundation

PO Box 82334, 2508 EH La Haya, Países Bajos tel: +31 (0)70 331 2200, fax: +31 (0)70 350 2373

email: registry@bvleerf.nl, internet: www.bernardvanleer.org