

Espacio para la Infancia

NOVIEMBRE 2006 • NÚMERO 26



**Las transiciones en los primeros años:
Una oportunidad para el aprendizaje**

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, 2006
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: Peter de Ruiters

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

Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

Tel: +31 (0)70 331 2200
Fax: +31 (0)70 350 2373
Correo electrónico: registry@bvleerf.nl
Página web: <www.bernardvanleer.org>

Editores: Teresa Moreno, Jan van Dongen
Diseño y producción: Homemade Cookies
Graphic Design bv

Índice

Editorial	3
Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007	5
Entrevista con John Bennett	14
Formalizar lo informal, o informalizar lo formal <i>Sheldon Shaeffer</i>	21
Un marco de referencia para las transiciones exitosas: El continuum desde el hogar a la escuela	24
Mississippi, EE.UU.: Programas extraescolares, un modelo para la transición eficaz <i>Bettye Ward Fletcher</i>	31
India: Explorando los mecanismos para mejorar los vínculos entre el hogar y el colegio <i>Cherukuri Indira Dasgupta</i>	35
Uganda: Clases bajo los árboles <i>Nathan Chelimo</i>	38
Guatemala: Educación bilingüe y participación comunitaria <i>Benito Terraza</i>	40
Polonia: La experiencia de la Fundación Comenius <i>Teresa Ogrodzińska</i>	44
Brasil: El programa Parques Infantiles <i>Luzia Torres Gerosa y Vanessa Maia Girão Brito</i>	47
Israel: Cómo pueden las escuelas, los niños y sus padres tratar de forma satisfactoria las dificultades de desarrollo	51
Más información	54
Noticias breves	58

Editorial

Esta edición de *Espacio para la Infancia* trata sobre las “transiciones”: los umbrales físicos, sociales y de desarrollo que los niños atraviesan desde sus entornos familiares hacia sus primeras experiencias de vida en el exterior: los centros de cuidado diario, de preescolar y de educación primaria. “Transiciones exitosas: el continuum desde el hogar al colegio” es una de las tres nuevas áreas del programa de la Fundación Bernard van Leer, iniciada a principios de este año. Los objetivos de nuestras intervenciones en esta área incluyen la mejora de la calidad de los entornos de aprendizaje de los niños y una mayor disponibilidad de la educación temprana, así como una mayor demanda de la misma.

El ingreso en la escuela es uno de los acontecimientos más importantes para la vida de un niño y los resultados y la experiencia durante los primeros años de educación tienen consecuencias a largo plazo. La Fundación estudia un espectro de factores, entre los que se incluyen los padres, los cuidadores, los maestros y los iguales, en su ayuda para hacer que la transición del hogar a la escuela sea una experiencia valiosa para cada niño, tanto en términos de su calidad de vida actual como en sus perspectivas futuras. El resumen del marco de trabajo que hemos desarrollado en esta área se presenta en la página 24.

En esta edición se presentan una variedad de ideas y perspectivas, así como una serie de ejemplos prácticos en diferentes contextos. Si bien todos difieren en su enfoque, su denominador común es, tal y como indica John Bennet en nuestra entrevista con él (consulte la página 14): “Los niños pequeños desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por este motivo, debemos ver la transición, no como un problema, sino como un reto”.

El argumento de la transición está intrínsecamente vinculado a la educación. El *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007* de la UNESCO (publicado en octubre de 2006) hace hincapié en la importancia de mejorar la educación en la primera infancia. Abarca, de forma amplia, el periodo de transición de los niños pequeños desde sus experiencias en la

primera infancia y los entornos familiares hasta las escuelas de educación primaria. Encontrará un resumen del informe en la página 5.

Los programas para la primera infancia contribuyen a la realización de los derechos de los niños, especialmente en la garantía de un acceso a la educación para todos los niños y en la integración de actividades educativas con otros servicios que pongan en práctica los derechos en otros frentes, como la sanidad, el registro de los nacimientos y la protección. Un ejemplo de este enfoque se presenta en el programa “Parques Infantiles” (consulte la página 47).

Una gran proporción de niños pequeños de todo el mundo comienza su escolarización en un idioma o dialecto distintos del suyo materno. Las dificultades para aprender a leer y escribir en los primeros años de la educación primaria, especialmente en un idioma extranjero, contribuyen significativamente a las elevadas cifras de niños que fracasan durante los primeros años de escolarización o que repiten curso. Sin embargo, la educación (formal) se estructura generalmente en torno a intereses nacionales y al deseo de los padres de introducir los idiomas dominantes que permiten la movilidad social.

APEDIBIMI, en Guatemala (consulte la página 40) y ABEK, en Uganda (página 38) ilustran cómo se puede respetar la cultura local, aprender el idioma dominante e implicar a los padres y a la comunidad en las actividades educativas, lo que ha llevado a una transición más adecuada de los niños hacia las escuelas de primaria, obteniendo como resultado una reducción significativa del fracaso escolar.

Sin embargo, las escuelas también tienen la responsabilidad de recibir a los niños de forma adecuada. Una mejor comunicación e interacción entre los centros de preescolar, los colegios de educación primaria y los padres ayudaría en gran medida a facilitar las transiciones. Este es el punto de partida del proyecto desarrollado en el Delta del Mississippi en Estados Unidos (consulte la página 31) y el dilema en torno a esta cuestión también se describe en “Formalizar lo



Foto: JIM HOLMES

El ingreso en la escuela es uno de los acontecimientos más importantes para la vida de un niño; los resultados y la experiencia de educación en este periodo tienen consecuencias a largo plazo

informal o informalizar lo formal: hacia unas escuelas adaptadas a la niñez” en la página 21.

La Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28 y 29) declara que los niños tienen derecho a la educación y a la inclusión, independientemente de su estado de desarrollo. Sin embargo, en la práctica, el establecimiento de estándares “de preparación” puede significar que los niños que no se ajustan a dichos estándares quedan excluidos. Un ejemplo de cómo afrontar este reto se muestra en el artículo presentado por el Centro para las Capacidades de Aprendizaje (consulte la página 51).

El acceso a una educación temprana adecuada fuera del entorno familiar es el primer paso de las transiciones. Sin embargo, si la calidad de la educación no es lo suficientemente adecuada, los niños se pueden ver forzados a la exclusión o a abandonar sus propios y escasos recursos, necesarios para el desarrollo humano. Mediante la presentación de este tema en

este número de *Espacio para la Infancia*, esperamos que las “transiciones” futuras respeten cada vez más los derechos de los niños y satisfagan los aspectos esenciales para el desarrollo social y humano.

Editores: *Teresa Moreno y Jan van Dongen*

Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos evalúa el progreso logrado por los países en el cumplimiento de sus compromisos de ofrecer educación a niños, jóvenes y adultos. Desarrollado por un equipo independiente y publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el informe identifica las reformas políticas necesarias y las prácticas más recomendables en áreas clave relacionadas con la educación, llama la atención sobre los retos emergentes en educación y busca fomentar la cooperación internacional a favor de la educación. Contiene abundantes datos específicos de países para ilustrar sus análisis.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007, “Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia”, es el quinto informe anual, que se centra en estimular a los países y a la comunidad internacional para que mejoren la atención y la educación en la primera infancia, prestando especial atención a la equidad y la integración.

Dado que adopta un enfoque global e insiste en que el aprendizaje comienza antes de que un niño empiece a caminar hacia la puerta del aula, el nuevo informe trata de forma natural y sustancial la transición de los niños pequeños desde sus experiencias de primera infancia y entornos domésticos hasta la escolarización primaria, el tema de este número de Espacio para la Infancia.¹

A continuación presentamos un resumen del contenido del informe, publicado el 26 de octubre de 2006.

El aprendizaje comienza al nacer

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007 examina el progreso hacia la consecución de los seis objetivos (consulte el cuadro) de la Educación para Todos (EPT). Los objetivos se centran en la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje desde la infancia hasta la edad adulta y reflejan una perspectiva global sobre educación.

Progreso hacia los seis objetivos de la Educación para Todos

Con un plazo hasta el 2015 para alcanzar los objetivos de la EPT, es necesaria una acción urgente y global, especialmente en la identificación y la matriculación de los niños difíciles de localizar y haciendo mella en el reto de la alfabetización.

La enseñanza preprimaria se está poniendo en práctica pero sólo lentamente

En 2004, cerca de 124 millones de niños de todo el mundo se matricularon en programas que, además de ofrecer atención, ofrecían actividades de aprendizaje

estructurado en entornos formales o no formales. Esto representaba un aumento del 10,7% por encima de la cifra de 1999. Los incrementos eran especialmente pronunciados (ligeramente por encima del 40%) en el África Subsahariana, el Caribe y Asia Oriental y Occidental. En la mayoría del resto de las regiones, el aumento fue modesto y, en Asia Oriental, los registros disminuyeron en casi un 10%, principalmente debido a las tendencias en China. Alrededor del 48% de las entradas a la enseñanza preprimaria en el mundo fueron niñas, una proporción que no ha variado desde 1999.

La tasa global bruta de matriculación en centros de preprimaria creció del 33 al 37%. Se produjeron importantes aumentos en el Pacífico y en el Caribe y aumentos mucho menores en el resto del mundo. La tasa bruta de matriculaciones de Asia Oriental fue estable. El gran incremento de matriculaciones en África Subsahariana no coincidía con un aumento similar en la tasa bruta de matriculaciones debido al elevado crecimiento de la población.

El Informe de Seguimiento 2007 se centra en los seis primeros objetivos de la EPT, haciendo un llamamiento a los países para que amplíen y mejoren la atención y la educación de la primera infancia.

El informe se basa en una definición holística de la atención y la educación de la primera infancia: ayuda a la supervivencia, el crecimiento, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional de los niños, desde su nacimiento hasta su entrada en

la escuela primaria. Se trata de un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño y también es un instrumento para la garantía de otros derechos de los niños.

Los programas para la primera infancia son cruciales para garantizar el desarrollo adecuado de los niños y son vitales en el establecimiento de rutas fuera de la desventaja social y económica. Pueden mejorar el bienestar de los niños pequeños en los países en desarrollo,

Educación Para Todos, el Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, la comunidad internacional adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en 1990. El punto central de la declaración, acordado por los delegados de 155 países, es el reconocimiento de que la educación universal es la clave para el desarrollo sostenible y la justicia social.

El Marco de Acción de Dakar 2000, aprobado por más de 160 países reunidos en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, Senegal, en 2000, expresa el compromiso de la comunidad internacional para utilizar una estrategia amplia que garantice el cumplimiento del aprendizaje básico que todo niño, joven o adulto necesita. Establece los seis objetivos de EPT, que son los siguientes:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños en situaciones difíciles y los de minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar

a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

5. Suprimir las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad de género en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aprobados por los líderes mundiales en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en 2000, conforman el programa para la reducción de la pobreza y la mejora de la vida para 2015. El primer objetivo no se puede lograr sin contar con la educación y otros dos objetivos hacen referencia explícita a la misma, tal y como sigue:

Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre.

Objetivo 2: Alcanzar una educación primaria universal. (Meta: garantizar que, para 2015, los niños y las niñas de todo el mundo serán capaces de realizar un curso completo de escolarización primaria de calidad).

Objetivo 3: Fomentar la igualdad de géneros y potenciar a la mujer. (Meta: eliminar la disparidad de género en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para 2005, y en todos los niveles de la educación para 2015).

donde un niño tiene unas posibilidades de cuatro entre 10 de vivir en extrema pobreza y donde 10,5 millones de niños fallecen cada año antes de cumplir los 5 años debido a enfermedades que se pueden prevenir. De este modo, los programas fomentan las reducciones de la pobreza y el hambre extremados, el gran objetivo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

La educación primaria continúa su auge

La tasa neta mundial de matriculaciones es del 86%. Las matriculaciones en la enseñanza primaria crecieron en su mayoría entre 1999 y 2004 en dos de las tres regiones con el nivel más bajo de logros en la enseñanza primaria universal: un 27% en África Subsahariana y en un 19% en Asia Oriental y Occidental, pero sólo en un 6% en los Estados Árabes.

Mientras que las matriculaciones en el primer curso crecieron repentinamente, los retos más importantes continúan siendo los mismos. Hay demasiados niños que comienzan la enseñanza primaria y no la concluyen: menos del 83% de los niños llegan al último curso en la mitad de los países de Latinoamérica y el Caribe, mientras que menos de dos tercios lo hacen en la mitad de los países de África Subsahariana.

Los niños no escolarizados

Se está consiguiendo un progreso en la reducción del número de niños en edad de escolarización primaria que no se han matriculado en la escuela. Entre 1999 y 2004, el número cayó en unos 21 millones, pasando a cifrarse en unos 77 millones. Sin embargo, esta cifra continúa siendo inaceptablemente elevada. En África Subsahariana y Asia del Sur y Occidental encontramos a más de tres cuartos de estos niños, aunque el número en Asia del Sur y Occidental se redujo a la mitad entre 1999 y 2004, principalmente debido a las reducciones en India. La estimación global, aunque elevada, subestima el problema: los datos de los estudios nacionales demuestran que muchos niños matriculados no asisten con regularidad.

Los niños más susceptibles de no estar escolarizados o de abandonar la enseñanza viven en las áreas rurales y provienen de las familias más desfavorecidas. Las niñas son más susceptibles que los niños de no estar escolarizadas. De promedio, un niño cuya madre no posee ninguna instrucción es doblemente susceptible de no estar escolarizado que aquellos cuya madre posee alguna educación.

Creciente demanda de enseñanza secundaria, pero plazas insuficientes

Las tasas brutas de escolarización en la enseñanza secundaria aumentaron en todas las regiones en desarrollo, pero continuaron siendo bajas en África Subsahariana (30%) y Asia del Sur y Occidental (51%), así como en los Estados Árabes (66%). Las reducidas plazas escolares obstaculizan el logro de una enseñanza primaria universal, al disminuir la motivación para terminar este último ciclo de enseñanza. Al mismo tiempo, la demanda creciente de enseñanza secundaria resulta en competición con otros niveles de gasto público.

La paridad de género aún no es una realidad

En la enseñanza preprimaria, la tasa bruta de matriculaciones entre las niñas en comparación con la de los niños aumentó ligeramente, del 0,96 al 0,97. Además, la tasa es superior en el nivel preprimario de lo que lo es en el primario (véase abajo), probablemente porque las tasas de matriculación preescolar son relativamente bajas y tienden a reflejar la educación principalmente entre los más prósperos. Normalmente, las diferencias de género son menos pronunciadas entre este grupo de lo que lo son entre los más desfavorecidos. Es de notar el aumento en el nivel preprimario en los Estados Árabes, donde las matriculaciones de niñas en comparación con las de los niños aumentaron, de promedio, desde el 0,88 aproximadamente hasta alrededor del 0,90 entre 1999 y 2004.

En todo el mundo, en la actualidad, hay 94 niñas en las escuelas de enseñanza primaria por cada 100 niños, proporción que era del 92% en 1999. Las diferencias de género a favor de los niños sólo se estrechan en cuatro de los 26 países con tasas brutas de matriculaciones inferiores a 90 en 2000.

Sólo un tercio de los 177 países cuyos datos sobre enseñanza secundaria están disponibles han logrado la paridad. Las diferencias favorecen a las niñas con la misma frecuencia en que favorecen a los niños. En la enseñanza terciaria, la paridad de género sólo existe en cinco países de los 148 con datos disponibles hasta 2004.

La igualdad de género también continúa siendo un problema, los estereotipos persisten en los materiales de aprendizaje y, con demasiada frecuencia, las expectativas de los maestros con respecto a las niñas difieren de las que tienen con respecto a los niños.

La alfabetización: un objetivo difícil de alcanzar

Se ha logrado un escaso progreso en la consecución de la alfabetización universal. En torno a 781 millones de adultos (uno de cada cinco en todo el mundo) carecen de las capacidades de alfabetización mínimas. Dos tercios de estas personas son mujeres. Las tasas de alfabetización son reducidas en Asia del Sur y Occidental (59%), África Subsahariana (61%), los Estados Árabes (66%) y el Caribe (70%). Sin esfuerzos concertados para ampliar los programas de alfabetización adulta, el número de adultos analfabetos habrá descendido en sólo 100 millones en 2015.

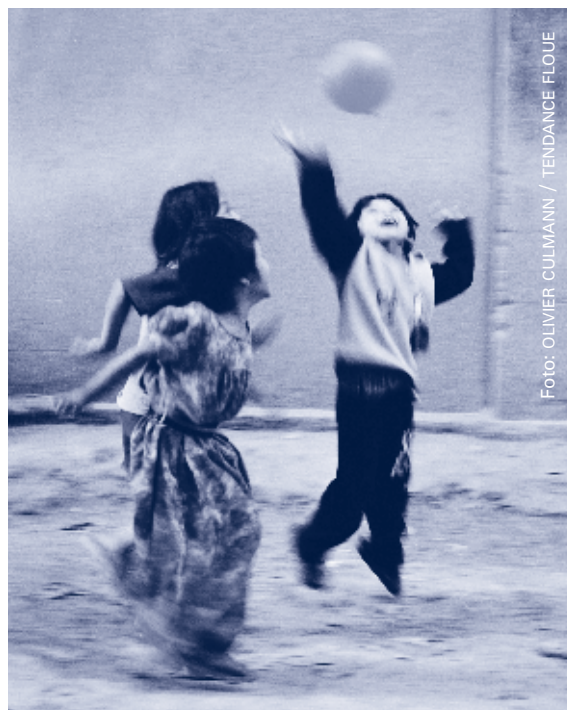
Abordar la exclusión: lecciones aprendidas

La EPT requiere un enfoque inclusivo. Los gobiernos necesitan identificar los grupos de niños más susceptibles de no matricularse nunca en la escuela o de abandonar. Este es el primer paso para ejecutar políticas que lleguen a los excluidos, superar las barreras que privan a los grupos marginales de las oportunidades de aprendizaje y mejorar la calidad y la relevancia de la educación.

Entre las medidas para fomentar la integración se encuentran la abolición de las cuotas de escolarización, la provisión de ayudas económicas y otros incentivos financieros para que las familias desfavorecidas reduzcan su dependencia del trabajo infantil, la enseñanza en las lenguas maternas de los niños, la oferta de oportunidades educativas para los niños con discapacidades, el diseño de programas específicos para los niños afectados por VIH/SIDA y la garantía de que tanto jóvenes como adultos obtienen una segunda oportunidad de recibir una educación, incluso a través de programas no formales. Los conflictos armados y los desplazamientos internos requieren intervenciones urgentes que ofrezcan servicios básicos de educación y atención médica y psicológica.

Las cuotas de escolarización se han reducido o abolido en varios países, pero aún son demasiado comunes. Este es un obstáculo principal para la participación de los pobres en la escolarización primaria.

Los países necesitan *sólidos planes de educación* para superar la exclusión y mejorar la calidad de la educación. El gasto público adecuado, la expansión de la educación secundaria y la contratación de maestros formados y motivados son tres aspectos clave de dichos planes.



Los programas adecuadamente diseñados para la primera infancia pueden mejorar significativamente su bienestar en sus años de formación y en el curso futuro de sus vidas

Mientras que la tendencia general del gasto público en educación es positiva (aumentos de más del 30% en 20 países), el porcentaje del gasto del producto nacional bruto cayó entre 1999 y 2004 en un 41% en los 105 países, de acuerdo con los datos disponibles, aunque aumentó en la mayoría del resto de los países. El gasto se redujo apreciablemente en Latinoamérica, el Caribe y en Asia del Sur y Occidental. El gasto público se debería centrar en áreas clave para lograr la EPT, incluida la atención y la educación de la primera infancia, así como la educación y la alfabetización de los adultos.

Los objetivos de la EPT no se pueden alcanzar sin *formar a nuevos docentes*. África Subsahariana necesita contratar a entre 2,4 millones y 4 millones de maestros. En África Subsahariana y Asia del Sur y Occidental, hay un número escaso de maestras que puedan motivar a las niñas para que entren y permanezcan en la escuela. El absentismo de los docentes es un problema en muchos países en desarrollo. Un periodo más breve de formación para el ejercicio de la profesión, más prácticas en el trabajo, más desarrollo profesional e incentivos financieros son estrategias

eficaces para retener a los maestros en áreas remotas y otros entornos de enseñanza difícil.

Apoyo internacional: un mejor uso de más ayuda

Los donantes y los gobiernos han comenzado a adoptar nuevos enfoques para aumentar la eficacia de la ayuda. La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) se adoptó en 2002 con el objeto de alentar el establecimiento de un pacto mundial para elaborar planes “fiables” del sector de la educación e incrementar la ayuda financiera externa, a fin de lograr la enseñanza primaria universal. La iniciativa se ha convertido en un mecanismo importante para el diálogo entre los donantes. Sin embargo, aún no existe un acuerdo global para lograr una educación primaria universal. Desde 2002, los desembolsos han sumado un total de 96 millones de dólares, pero sólo han llegado a diez países, a pesar de que los donantes han aumentado sus donativos de forma importante desde 2005.

En 2006, los líderes de la Cumbre del G8 en San Petersburgo, afirmaron que la importancia fundamental de la EPT es un elemento que contribuye al desarrollo y la paz nacionales. No obstante, los requisitos de financiación externa para la EPT, incluida la provisión de programas de atención y educación para la primera infancia y la alfabetización adulta, se estiman en 11 billones de dólares al año, unas tres veces más que el gasto actual.

La educación básica se benefició de un aumento en la ayuda general de los donantes para la educación entre 2000 y 2004. Incluidos los fondos canalizados como ayuda presupuestaria directa, la ayuda a la educación básica para todos los países de escasos recursos casi se duplicó, aumentando de 1,8 billones hasta 3,4 billones de dólares. Esto representó una participación estable del 55% de la ayuda de los donantes para todo el sector de la educación de los países con escasos recursos durante el periodo.

Sin embargo, los flujos de ayuda para la educación básica no serán adecuados si se mantiene la participación actual en la ayuda total y la distribución entre los grupos de escasos ingresos. De su ayuda total en 2003-2004, los donantes multilaterales asignaron el 11,8% a la educación. La mitad de todos los donantes bilaterales asignan, al menos, la mitad de su ayuda para la educación a los países en desarrollo con ingresos medios. Casi la mitad asignan menos

de un cuarto directamente a la educación básica. La participación de la ayuda total para la educación básica debe, al menos, duplicarse y centrarse más en los países con bajos ingresos. Serán necesarios mayores esfuerzos para persuadir a los donantes para que aumenten el volumen y la capacidad de predicción de la ayuda y animar a los gobiernos de los países con escasos ingresos para que asignen prioridad a la educación básica.

El convincente caso de la atención y educación de la primera infancia

Los programas de atención y educación para la primera infancia son importantes porque la primera infancia es un periodo muy delicado marcado por rápidas transformaciones físicas, cognitivas, sociales y emocionales. La desnutrición, la falta de atención y el tratamiento insuficiente son particularmente perjudiciales para los niños pequeños y, con frecuencia, las repercusiones se hacen evidentes a lo largo de sus vidas.

Es un caso necesario de intervención pública y privada. Los programas de atención y educación para la primera infancia adecuadamente diseñados pueden complementar a la atención que los niños reciben en sus hogares, mejorando significativamente su bienestar en sus años de formación y afectar positivamente al curso futuro de sus vidas. Los programas que combinan la nutrición, la atención sanitaria, la atención infantil y la educación obtienen resultados cognitivos de positivo impacto. El aprendizaje comienza antes de que un niño inicie su camino hacia la puerta de un aula, por lo que la participación en este tipo de programas también facilita las matriculaciones en la enseñanza primaria y favorece al éxito en los primeros años de escolarización. Desde un punto de vista económico, la inversión en los programas de primera infancia ofrece beneficios en términos de capital humano. También pueden reducir la desigualdad social, así como compensar la vulnerabilidad y las desventajas resultantes de la pobreza, por no hablar de la discriminación debida al género, la raza, la etnia, la casta o la religión.

El progreso de los programas de atención y educación para la primera infancia en todo el mundo

La matriculación en la enseñanza preprimaria se ha triplicado en todo el mundo desde 1970 y el entorno en que se ofrece la atención y la educación a los niños pequeños ha evolucionado rápidamente de igual

forma. Los centros son más pequeños, hay más mujeres trabajando y emergen nuevos roles de género. Alrededor del 80% de los países en desarrollo disponen ahora de alguna forma de ayuda por maternidad establecida, aunque su cumplimiento varía.

Al mismo tiempo, la evidencia sugiere que los niños pequeños con mayores necesidades y que son igualmente los más susceptibles de beneficiarse de las ayudas (los más expuestos a la malnutrición y las enfermedades preventivas, por ejemplo) son menos susceptibles de estar matriculados en programas de enseñanza preprimaria. Aunque las tasas brutas de matriculación están mejorando rápidamente en Latinoamérica, el Caribe y el Pacífico, siguen siendo bajas en la mayoría del resto de los países en desarrollo, pero especialmente en África Subsahariana y los Estados Árabes. Cerca de la mitad de los países de todo el mundo no disponen de programas formales para tratar las diversas necesidades de salud, malnutrición, atención y educación de los niños de 3 años o menores. En todo el mundo, los niños de hogares desfavorecidos y de áreas rurales, así como los socialmente excluidos (porque no tienen certificados de nacimiento, porque sus padres no poseen educación alguna, o porque pertenecen a una minoría étnica, por ejemplo) tienen menos acceso a los programas de atención y educación para la primera infancia que los niños de hogares más favorecidos y urbanos.

La mayoría de los países occidentales ofrecen, al menos, dos años de enseñanza preprimaria gratuita. Los profesionales altamente cualificados reciben la ayuda de trabajadores de atención infantil y voluntarios a tiempo parcial. Fuera de estos países occidentales, se han implementado políticas para ampliar y reciclar al personal dedicado a la atención y la educación para la primera infancia, pero el progreso no es uniforme. En los países en desarrollo, normalmente, el personal dedicado a este área no posee la educación ni la formación necesarias y tiende a recibir una remuneración insuficiente.

La mayor parte de la provisión de atención y educación para la primera infancia se realiza a través del sector público en los países en desarrollo y transición, así como en Latinoamérica. El sector privado es prominente en África Subsahariana, los Estados Árabes, el Caribe y Asia Oriental. Es reducido el número de países que ha establecido un plan nacional para coor-

dinar programas de atención y educación para la primera infancia. Los gobiernos acuerdan una prioridad relativamente reducida para el gasto en educación preprimaria y la atención y educación para la primera infancia no es una prioridad entre las agencias donantes. En casi todas las agencias, la asignación de enseñanza preprimaria es inferior al 10% en comparación con la asignación para la educación primaria y, en más de la mitad de las agencias, la asignación es inferior al 2% de esta suma.

Programas eficaces de atención y educación para la primera infancia: la transición

Normalmente, los programas satisfactorios para la primera infancia ayudan a garantizar el desarrollo adecuado de los niños apoyando y complementando los esfuerzos de los padres y otros cuidadores durante los primeros años de la vida de los niños, integrando actividades educativas con otros servicios, especialmente la atención sanitaria, la atención infantil y la nutrición y facilitando la transición a medida que los niños pasan de la atención familiar a los programas externos al hogar y, finalmente, a la enseñanza primaria.

Trabajo con familias y comunidades

Una forma de suavizar la transición entre el hogar y el colegio es mediante la implicación de los padres. Los padres, u otros cuidadores con niños bajo su tutela, externos al sistema de educación básica, son los primeros educadores de los niños y, para el grupo de los más pequeños, el hogar es el escenario primario de atención.

La década pasada ha visto un incremento en el número de programas educación dirigidos a los niños de 3 años o menores. Los programas de visita a domicilio ofrecen asistencia a los padres individualmente. Generalmente, su ayuda es positiva, especialmente entre las familias en situación de riesgo, ya que, normalmente, se centran en el desarrollo de los niños y en elevar la autoestima de los padres.

Las comunidades locales también desempeñan una función clave en el apoyo a los niños pequeños y de sus familias mediante atención infantil en el hogar y en la comunidad.

Programas para la primera infancia basados en centros
La forma más común de atención y educación para la primera infancia es la provisión basada en centros,

incluidos los de enseñanza preprimaria, para niños a partir de 3 años hasta su entrada en el colegio. Los enfoques que combinan nutrición, atención sanitaria, atención infantil y educación son más eficaces a la hora de mejorar el bienestar y el desarrollo de los niños pequeños.

Los programas basados en centros requieren pedagogías que tomen en consideración la especificidad del desarrollo de los niños y el contexto social en el que viven. Los programas inclusivos se basan en prácticas tradicionales de atención infantil, se adaptan a las edades de los niños, reúnen las experiencias diversas de los mismos, así como sus antecedentes culturales y pretenden implicar a los niños con necesidades especiales.

El aprendizaje temprano es más eficaz si se imparte en la lengua materna de los niños, aunque la enseñanza en los idiomas oficiales continúa siendo la norma. Los programas deberían tener en cuenta las circunstancias de los niños discapacitados o afectados por conflictos armados. La primera exposición a la enseñanza organizada también representa una oportunidad para desafiar a las funciones tradicionalmente atribuidas a los dos géneros y a los estereotipos de género mediante programas adecuadamente diseñados.

La investigación demuestra que el único y más importante factor de predicción de la mejora del bienestar de los niños y, por tanto, de calidad de atención y educación para la primera infancia, es la interacción entre los niños y el personal, así como el alcance del enfoque en las necesidades del niño. La interacción adecuada requiere condiciones razonables de trabajo, que incluyen tasas bajas de docente-niño y los materiales de programa adecuados.

Facilitar la transición a la escuela primaria

Los programas de calidad de atención y educación para la primera infancia son un fin en sí mismos, pero también representan una base para la educación posterior. Por lo tanto, es importante promover la continuidad entre este tipo de programas y la escolarización en centros de primaria. La continuidad en la implicación de los padres, el personal y los programas educativos suaviza la transición de los niños pequeños desde sus experiencias de primera infancia y del hogar hasta los entornos de enseñanza preprimaria y después hasta los de primaria. Los pasos para facilitar esta transición

requieren ayuda para poder reducir las tasas de fracaso (extremadamente altas en los países en desarrollo) y también para ayudar a los niños a obtener los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para realizarse a sí mismos hasta su máximo potencial personal, para interactuar de forma eficaz con el mundo y convertirse en buenos ciudadanos capaces de contribuir a la sociedad.

Varios países han integrado los programas de atención y educación para la primera infancia estrechamente con el sistema de educación para facilitar la transición hasta la escuela primaria. Estos esfuerzos se pueden describir de acuerdo con dos enfoques principales: preparando a los niños para la enseñanza primaria (“preparar para la escuela”) y adaptando las escuelas al ingreso de los niños pequeños (“escuelas preparadas”).

El enfoque de *preparar para la escuela* hace hincapié en la importancia de la atención y la educación para la primera infancia para fomentar el desarrollo de los niños y garantizar su preparación para entrar en la escolarización formal. Busca identificar las características que los niños deberían mostrar cuando entran en la escuela primaria para tener las oportunidades adecuadas para el éxito.

Además de estar positivamente asociado a la participación en los programas de educación preprimaria y a la exposición a las actividades de transición, este enfoque está influenciado por los ingresos económicos familiares, el idioma que se habla en los hogares, el nivel educativo de los padres y el tamaño de la familia. Las diferencias entre los centros de enseñanza preescolar públicos y privados, así como rurales y urbanos, también son importantes.

Parece haber un consenso entre los investigadores en cuanto a que este enfoque abarca el desarrollo en cinco áreas en las que los niños pueden presentar grandes diferencias:

- el bienestar físico y el desarrollo motor (evaluados en términos de salud y crecimiento);
- el desarrollo social y emocional (capacidad para controlar el propio comportamiento, su capacidad para jugar y trabajar con otros niños);
- el enfoque del aprendizaje (entusiasmo, cortesía, persistencia y temperamento);

- el desarrollo del lenguaje (vocabulario, gramática y capacidad para aprender y comunicarse);
- el desarrollo cognitivo y el desarrollo general (las habilidades cognitivas y de resolución de problemas, como el aprendizaje para observar y notar similitudes y diferencias).

El concepto de *escuelas preparadas*, por otro lado, se centra en las características de un entorno escolar que podría facilitar o dificultar el aprendizaje. Los investigadores han identificado varios factores que podrían minar la preparación. Entre estos factores se encuentran las aulas superpobladas, cuando el idioma de enseñanza difiere de la lengua materna de los niños, una ausencia de maestros cualificados de educación primaria, una experiencia y unos materiales de aprendizaje inadecuados. El trato de estos problemas ha sido algo especialmente desafiante en los países en desarrollo.

La relativa importancia de ambos enfoques se ha debatido en numerosas ocasiones. En cualquier caso, existen escasos programas y escuelas que se centren en la transición y, normalmente, los escasos esfuerzos pertinentes en esta dirección, forman parte de iniciativas más generales, lo que dificulta el aislamiento y la evaluación de su impacto específico.

No obstante, parece claro que, para ser más eficaces, los servicios para la primera infancia y los centros de preprimaria deberían reflejar una concienciación del valor de la integración de la atención y la educación para la primera infancia en la educación primaria. Esto permitiría establecer continuidad en los planes de estudios de preprimaria y primarios y entre el hogar y el colegio y realizando actividades especiales dirigidas a facilitar la entrada en la escuela primaria a los niños desfavorecidos que no se han beneficiado de programas de atención y educación para la primera infancia.

Promoción de políticas sólidas para la primera infancia

El amplio alcance de la atención y la educación para la primera infancia se recoge en los objetivos de la política asociados a ella:

- ofreciendo atención sanitaria, inmunización, alimentación y nutrición;
- apoyando a los padres mediante información y educación;
- creando entornos seguros para que los niños puedan jugar y socializarse con sus iguales;

- compensando las desventajas y fomentando la resiliencia de los niños vulnerables;
- fomentando la preparación de las escuelas y preparando a los niños para la escuela;
- ofreciendo atención de custodia para los niños de los padres que trabajan y para otros miembros de la familia;
- reforzando a las comunidades y la cohesión social.

En general, las políticas gubernamentales se centran normalmente en fomentar la preparación de las escuelas y preparando a los niños para la educación primaria. Se hace un hincapié menor en los programas para niños de 3 años y menores y en los programas dirigidos a alcanzar los objetivos de la EPT.

Por lo tanto, es necesario un entorno más favorable de políticas para la atención y la educación para la primera infancia. A pesar de que los gobiernos se deben enfrentar a muchas dificultades a la hora de ampliar y mejorar este tipo de programas, pueden ayudar a perfeccionar este entorno garantizando la existencia de los recursos adecuados, incluida la financiación pública. Las alianzas gubernamentales específicas, junto con las organizaciones internacionales y del sector privado o las agencias, pueden generar recursos para llevar a cabo importantes proyectos que posteriormente pueden ampliarse.

Los gobiernos también pueden desempeñar una función importante en el diseño de políticas. Las políticas nacionales eficaces para la primera infancia incluyen beneficios para un sistema educativo. La aprobación por parte de los líderes gubernamentales ayudaría a incluir programas para la atención y la educación para la primera infancia en los programas políticos. Se podría institucionalizar un proceso consultivo para el desarrollo de una política dedicada a la atención y la educación para los niños desde su nacimiento hasta la edad de 8 años, especificando las responsabilidades administrativas y los compromisos presupuestarios en los sectores pertinentes y los niveles gubernamentales.

Las políticas deberían tratar los seis objetivos de la EPT, confrontando las barreras frente a la educación, incluidas las deficiencias educativas en las áreas rurales, la escasez de personal formado y de colegios de educación secundaria y la falta de programas de

alfabetización para adultos. Las políticas de provisión, agresivas y centradas en la primera infancia se deberían convertir en un componente integral de las estrategias de reducción de la pobreza. La alineación de las políticas de atención y educación para la primera infancia con otras políticas de desarrollo nacionales y sectoriales permitirían la compensación de recursos. Los programas de atención y educación para la primera infancia se podrían incluir en documentos clave de recursos gubernamentales, como los presupuestos nacionales, los planes sectoriales y los documentos estratégicos para la reducción de la pobreza.

Incluso en un contexto de recursos públicos limitados, se puede lograr mucho. Se podría identificar un cuerpo administrativo de guía, así como mecanismos de interagencia para establecer la toma de decisiones. Los programas públicos y privados se podrían monitorizar para lograr la calidad. Las campañas públicas podrían promocionar los programas de atención y educación para la primera infancia, ofrecer información a los cuidadores, ayudar a la contratación de maestros y alentar los esfuerzos para llegar a los niños desfavorecidos y a otros niños con acceso limitado a estos programas. Se podrían definir y distribuir directrices y estándares mínimos de gestión, calidad y financiación. Se podría fomentar la coordinación entre los sectores y los actores para animar a la ayuda pública. Finalmente, se podría organizar un sistema para la recopilación continuada y nacional de datos para evaluar las necesidades y los resultados.

Acción actual de la Educación para Todos

Sólo faltan nueve años hasta 2015, el año fijado para lograr los objetivos de la EPT. A pesar del progreso en la educación primaria, incluido el de las niñas, aún existen demasiados niños no escolarizados, un alto índice de fracaso escolar y niños sin las capacidades mínimas. Al desatender las conexiones entre la primera infancia, la educación primaria y secundaria y la alfabetización de la población adulta, los países están perdiendo oportunidades de mejorar la educación básica y, en el proceso, las posibilidades de los niños, los jóvenes y los adultos se están viendo afectadas negativamente.

Nueve recomendaciones garantizan una atención urgente de las políticas:

1. Volver al enfoque global Dakar.
2. Actuar con apremio para matricular a todos los niños en las escuelas, ampliar los programas de alfabetización para adultos y crear oportunidades para los niños en situaciones difíciles.
3. Hacer hincapié en la equidad y la integración.
4. Aumentar el gasto público en educación y enfocar mejor su asignación.
5. Incrementar la ayuda y asignarla allí donde sea más necesaria.
6. Hacer de la atención y educación de la primera infancia una prioridad en los programas nacionales e internacionales.
7. Aumentar la financiación pública destinada a la atención y educación de la primera infancia y enfocarla mejor.
8. Mejorar la condición del personal de la primera infancia, especialmente en lo referente a su calificación, formación y condiciones de trabajo.
9. Mejorar el seguimiento de los programas de atención y educación de la primera infancia.

Los resultados del *Informe de Seguimiento de Educación para Todos 2007* nos recuerdan que no hay tiempo para la autocomplacencia. Tenemos la responsabilidad colectiva de garantizar una educación de calidad para todos, una responsabilidad que comienza por nuestra oferta de bases sólidas a los niños en los primeros años de sus vidas y hasta su edad adulta. Sólo mediante la adopción de un enfoque global que abarque todos los objetivos de la EPT y a los miembros más frágiles y vulnerables de la sociedad, podremos lograr esta misión.

Nota

1. La Fundación Bernard van Leer contribuyó a la creación del borrador del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos 2007* con la redacción de los siguientes documentos:

Arnold, C, Bartlett, K, Gowani, S and Merali, R (2006) *Is everybody ready?: readiness, transition and continuity, reflections and moving forward*. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2007.

Fabian, H and Dunlop, A-W (2006) *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2007.

La Fundación Bernard van Leer publicará estos documentos, modificados ligeramente, como *Working Papers* a principios de 2007.

Entrevista con John Bennett

“Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva”

Durante los últimos años, John Bennett ha coordinado los informes Starting Strong (Empezando fuerte) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre la atención y la educación en la primera infancia. En la actualidad, trabaja como consultor autónomo. En este documento, nos cuenta sobre estos informes, haciendo especial referencia a las transiciones entre el hogar, el centro de preescolar y la escuela.

Usted ha pasado gran parte de la última década estudiando cómo se gestiona la educación y la atención en la primera infancia en una serie de países de la OCDE. Para empezar, hablemos sobre este proceso.

Starting Strong surgió como iniciativa del trabajo de la OCDE a mediados de 1990, que identificó la educación y la atención en la primera infancia como la etapa base del aprendizaje de toda una vida. Como resultado, en 1997, recibimos la autorización del Comité para la educación de la OCDE para invitar a los países a elaborar informes globales sobre sus políticas, ayudados por equipos de expertos de la OCDE. Pensamos que era importante especificar el término “atención” además del de educación (desde mi punto de vista, una falsa distinción, aunque muy común) para poder incluir los servicios destinados a los niños más pequeños en los países estudiados.

El primer informe *Starting Strong* se publicó en 2001 y abarcó el estudio de veinte países: diez de Europa más los de EE.UU. y Australia. *Starting Strong 2*, publicado en septiembre de 2006, se centra en los cambios que se han producido en estos países durante los últimos cinco años, además de en otros ocho países más de la OCDE. Ha sido una tarea muy importante.

¿Cómo reaccionaron los países estudiados ante la publicación del primer informe Starting Strong en 2001? ¿Se

ha producido algún cambio como resultado?

En términos generales, la reacción fue muy positiva. La mayoría de los países agradecieron la evaluación externa de sus sistemas y el informe centró una mayor atención en las políticas y en la estructuración de los Sistemas de educación y atención preescolar. Inició una serie de diálogos sobre asuntos tales como la creación de Sistemas nacionales de educación y atención preescolar que fuesen más coherentes, como los de los países nórdicos, que han aunado la “atención infantil” y la “educación temprana” en perfectos sistemas universales integrados. En estos países, los Sistemas de educación y atención preescolar se han convertido en la piedra angular de políticas progresivas de trabajo y educación, así como en una garantía, no sólo para un inicio justo en la vida de los niños pequeños, sino también para la igualdad de oportunidades para las mujeres.

Al mismo tiempo, subrayamos la importancia de la calidad: es decir, no es suficiente que los gobiernos simplemente digan “este año, hemos asignado fondos para crear 3.000 plazas más y, el año que viene, crearemos 8.000 más”. A menos que estas plazas ofrezcan una educación y una atención de calidad para los niños pequeños, es posible que, en realidad, causen más daño que bien. En otras palabras, son necesarias una inversión seria y una regulación rigurosa en

relación con los sistemas para la primera infancia por parte de los gobiernos. También intentamos clarificar aspectos relacionados con los costes y los beneficios sobre este tema, en términos con los que se pudiesen relacionar los responsables de la formulación de políticas y el público, como por ejemplo, los beneficios económicos de la liberación de las madres para su participación en el mercado laboral, la mayor eficacia que pueden ofrecer los servicios para la primera infancia en los sistemas de educación y el derecho de los progenitores (incluidos los padres) a tener tiempo para dedicar a sus hijos en sus primeros años mediante el acceso a la baja remunerada por paternidad.

En este aspecto, ¿cómo se evalúan los distintos países estudiados?

Se tiende a hacer un hincapié diferente entre los países nórdicos y otros países, como por ejemplo, las economías liberales. En general, el punto de vista de los países nórdicos es que los Sistemas de educación y atención preescolar no deberían tener lugar únicamente en una corriente educacional protegida, sino más bien en el contexto de un programa social más amplio. De acuerdo con su ejemplo, hicimos hincapié en el capítulo contextual de los informes *Starting Strong*, donde los sistemas para la primera infancia deberían servir, no sólo al objetivo central (la atención, la crianza y la educación de los niños pequeños), sino que también deberían incluir objetivos sociales, como el sistema de bienestar social y de la familia (incluida la baja por paternidad); la igualdad de géneros; la participación cívica y la lucha contra la pobreza infantil y de las familias...

Gracias a los beneficios de sus Sistemas de educación y atención preescolar, los países nórdicos tienden a percibir estos sistemas como un bien público, es decir, dado que la sociedad en su conjunto se beneficia de la inversión, es legítimo que el dinero público se invierta en el sector. Observamos que, con frecuencia, este era un mensaje difícil de comunicar en las economías liberales, donde se pasan por alto las dimensiones más amplias de "atención infantil" y donde existe una tendencia a percibir la atención de los niños pequeños como una transacción mercantil privada entre los padres y las fuentes de atención infantil. Estos países tienden a "dirigir" la financiación pública únicamente hacia los niños con menos recursos y, a menudo, este gesto tiene escaso sentido cuando los países

continúan, año tras año, produciendo cifras cada vez mayores de familias y niños devueltos a la pobreza o excluidos de alguna forma. Una política inteligente es ofrecer programas específicos y con la financiación adecuada, pero únicamente si se llevan a cabo esfuerzos similares para reducir la contra corriente de pobreza infantil y de las familias, es decir, mediante políticas fiscales, sociales y laborales que ofrezcan una mayor igualdad e impidan la pobreza. La evidencia sugiere que los retos de reducción de la pobreza y el fracaso escolar son más desafiantes que ofrecer "intervenciones" para la primera infancia.

¿Ha surgido algún beneficio inesperado del trabajo de Starting Strong?

Creo que el trabajo de *Starting Strong* ha contribuido a la base de conocimientos de los Sistemas de educación y atención preescolar, no en términos de investigación experimental, sino al dar a conocer lo que están haciendo los distintos países fuera de la esfera de los angloparlantes. El proyecto ha creado la sensación de que la pobreza infantil no es una fatalidad (como algunas veces se percibe en las economías angloparlantes), que se pueden organizar programas de desarrollo de calidad para los niños pequeños como una ayuda social para las familias, que se puede formar al personal de atención y educación para la primera infancia para que realicen un trabajo de calidad y tengan condiciones de trabajo adecuadas y carreras profesionales en el campo de la primera infancia...

Otro aspecto alentador ha sido el desarrollo de redes de atención y educación para la primera infancia dentro y a lo largo de los países. Los informes demostraron que, a menudo, existía un contacto escaso entre los distintos ministerios encargados de la primera infancia y, por este motivo, no existía una visión ni un proyecto comunes. Con frecuencia, observamos que los coordinadores de los sistemas para la primera infancia de los distintos ministerios se encontraban aislados y luchaban contra la percepción de que su trabajo era, como dicen los franceses, "la quinta rueda del coche". El hecho de trabajar con otros ministerios y con los actores principales del sector de la primera infancia ha ofrecido un volumen y un significado mayores al trabajo de los administradores. Observamos que, para lograr un progreso, es necesario que un conjunto serio de personas trabajen conjuntamente dentro de un país, tal y como ha ocurrido

en el Reino Unido, por ejemplo, con la iniciativa *Sure Start* (Comienzo seguro).

En el ámbito internacional, servimos de apoyo a una red de coordinadores de atención y educación para la primera infancia de los ministerios de los países estudiados, quienes han comenzado (a partir de los informes) a reunirse una o dos veces al año para examinar los asuntos y las iniciativas de sus políticas para la primera infancia. El proceso de *Starting Strong* ha desempeñado una función útil al capacitar a los profesionales para la primera infancia que trabajan en el ámbito de la formulación de políticas para que se reúnan y aprendan de y con el otro y, como resultado, sean capaces de argumentar sus casos con mayor solidez.

Como sabe, la Fundación Bernard van Leer ha comenzado recientemente a trabajar por áreas temáticas, siendo una de ellas "Las transiciones exitosas: el continuum desde el hogar al colegio." ¿Cuáles cree que son los aspectos más importantes de este tema?

Bien, creo que el nombre asignado es adecuado, ya que se inicia en el hogar. Normalmente, uno de los progenitores (o los dos) son los ejes emocionales y los puntos de referencia principales para un niño. Si se pueden implicar en las transiciones de sus hijos de forma positiva desde el principio, es decir, la transición de sus hijos hasta el centro de atención infantil, también pueden ofrecer la estabilidad y el apoyo que éstos puedan necesitar en transiciones posteriores. El centro puede reforzar el apoyo de los progenitores a sus hijos, por ejemplo, cuando su personal ofrece consejos e información a los padres, cuando los implican en su trabajo y cuando establecen un entorno y una ética de bienvenida para cada niño.

Una segunda dirección que la iniciativa de la Fundación podría ofrecer sería la percepción de las transiciones de una forma más positiva. A pesar de la mala prensa que pueden tener las transiciones, durante la elaboración de los informes *Starting Strong* observamos que, generalmente, la transición hasta la escuela tiene connotaciones altamente positivas para los niños pequeños. Estos niños desean avanzar y el reto de la transición puede ser muy motivador para ellos. Por esta razón, debemos ver la transición, no como un problema, sino como un reto. Creo que debemos aprender a utilizar las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva,

haciendo mayor hincapié en su potencial, en lugar de verlas como algo problemático para todos los niños.

En lo que se refiere a suavizar las transiciones desde el centro de preescolar hasta la escuela (un aspecto de la transición en el que se centró más profundamente el informe *Starting Strong*), podemos hacer mucho más para reforzar la extraordinaria capacidad de adaptación de los niños pequeños. De nuevo, los padres desempeñarán una función clave, hablando sobre los problemas con sus hijos y manteniendo el contacto con la escuela y los nuevos maestros. Asimismo, los centros de preescolar y las escuelas también deben desempeñar su función: estableciendo contactos institucionales con anticipación, invitando por adelantado a los "exalumnos" a que visiten la escuela y estableciendo o reforzando los contactos entre los "antiguos" y los "nuevos" maestros. El elemento personal siempre es de vital importancia con los niños pequeños (en esta instancia, la continuidad de los compañeros y los maestros). Los niños desean avanzar junto con sus amigos más cercanos y esto se debería fomentar tanto como sea posible. De nuevo, la continuidad de los maestros es un aspecto muy reforzador para los niños pequeños: en Dinamarca y Suecia, por ejemplo, el pedagogo o maestro trabaja con los niños desde la guardería hasta el nivel de preescolar, es decir, es una clase especial que se utiliza en los países nórdicos (excepto en Noruega) y que sirve de puente para la transición hasta la escuela primaria que, normalmente, en estos países, comienza a los 7 años.

La creación de esta clase especial en los países nórdicos también apunta hacia la importancia de los acuerdos institucionales. Una clase de preescolar sirve de refuerzo a los niños pequeños y hace que el cambio hacia un enfoque más amplio sobre el conocimiento basado en la asignatura y la adquisición de aptitudes de alfabetización sea más fácil para los niños. Este año se han utilizado ambos, una pedagogía para la primera infancia y un enfoque de enseñanza primaria y, en Dinamarca, un pedagogo de guardería y un maestro de primaria comparten la clase.

Otros países hacen las cosas de forma distinta. Algunos han adoptado un enfoque de educación previa a la primaria para la educación infantil, es decir, organizan la educación infantil, no como una guardería (utilizando el juego, el desarrollo socioemocional y el trabajo de proyectos holísticos...), sino



Foto: KNUT MUELLER/LINEAIR

El enfoque de pedagogía social ayuda a los niños a formarse una imagen positiva de sí mismos como niños creativos y fuertes, a mostrar curiosidad, a investigar y a desarrollar un pensamiento y una actitud positivos hacia el aprendizaje

como una transición hasta la escuela (por grupos de edad, con coeficientes altos de personal por niño, con un enfoque en el desarrollo cognitivo y de aprendizaje estándar, con una intervención relativamente escasa por parte de los padres...) que, normalmente, no suponga una dificultad. El enfoque de educación previa a la primaria ofrece un camino suave desde el aula de primera infancia hasta el aula de educación primaria ya que, a menudo, tanto el programa como las rutinas, están estrechamente conectados. En Francia, por ejemplo, la continuidad se garantiza mediante el uso de un programa puente durante el último año del *école maternelle* (centro de maternales) y los dos primeros años de educación primaria. Además, los profesores pueden avanzar de nivel libremente (si el director de la escuela así lo aprueba) y continuar con sus alumnos hasta la educación primaria.

Sin embargo, en esta situación, uno tiene la impresión de que los niños pequeños nunca han experimentado

una pedagogía adecuada de primera infancia donde puedan aprender a autorregularse a su propio ritmo y seguir sus propias vías de aprendizaje. La similitud de los dos medios ayuda a una transición suave desde la educación previa a la primaria hasta la primaria, pero no necesariamente en lo personal. Es posible que no se tomen en cuenta los deseos y los temores del niño individual en estas aulas grandes que se centran, no en el niño individual ni en sus medios, sino en alcanzar los estándares establecidos para el aprendizaje temprano. ¡Es asombrosa la frecuencia con la que nos encontramos con niños pequeños escasamente entusiasmados y atemorizados por su progresión hacia la escuela, ansiosos al pensar si se les permitirá “entrar” en el mismo! La situación no es mejor en los sistemas donde la enseñanza primaria comienza a los 5, o incluso a los 4 años.

Y en su opinión, ¿cuáles son los retos a los que se enfrentan las escuelas de enseñanza primaria para que las transiciones sean satisfactorias?

Bien, en *Starting Strong* hice una recomendación clara para lograr que las transiciones sean satisfactorias planteando “una sociedad sólida e igualitaria” entre el centro de preescolar y la escuela. Una sociedad igualitaria requiere que se respete la pedagogía para la primera infancia, haciendo hincapié en las estrategias de aprendizaje natural del niño (el juego, la investigación personal, el aprendizaje activo...) y que se refleje en las clases de grado inferior de la escuela. La continuidad en los procesos de educación se puede reforzar de dos formas: mediante la disminución de los procesos educativos secuenciales de la escuela en la educación temprana o, lo que es más apropiado, mediante la elevación de los enfoques holístico y de investigación hasta el aprendizaje, característico de los niños pequeños, en las clases para los más pequeños de la escuela primaria. En otras palabras, es posible que las escuelas necesiten adaptar una pedagogía modificada en los primeros años de escolarización primaria.

Sin embargo, la realidad demuestra que la relación entre la educación primaria y el sector para la primera infancia no es sólida ni igualitaria. Las escuelas y los centros de preescolar tienden a no interactuar suficientemente entre sí, aunque quizá el reforzamiento de las relaciones sea la parte más fácil de solucionar (la difícil es hacer que esas relaciones sean más igualitarias, ya que la atención y educación para la primera infancia tiende a percibirse como el socio más débil de dicha relación). Es necesario cambiar esto y reconocer los puntos fuertes del sector para la primera infancia, como son la mayor capacidad para implicar a los padres por parte del personal de los centros de preescolar. Además, es necesario cambiar las actitudes tradicionales, que sostienen que el trabajo educacional “real” con niños no comienza hasta la escuela primaria. El trabajo realizado en los centros de atención y educación para la primera infancia para contribuir a la salud y el bienestar de los niños, a su socialización y a sus actitudes tempranas hacia el aprendizaje es igualmente valioso y debería continuar hasta la escuela. También debemos crear una mayor conciencia en las pedagogías utilizadas en las aulas de grados inferiores de educación primaria, más típicas en el periodo de la primera infancia, como son el aprendizaje mediante la práctica, el trabajo mediante la realización de proyectos y el trabajo en grupo.

Al mismo tiempo, la naturaleza holística del aprendizaje de los niños pequeños no debería ser una excusa

para olvidar el aprendizaje secuencial o la alfabetización y las nociones elementales de cálculo aritmético emergentes en los centros para la primera infancia. Los niños pequeños tienen un profundo deseo de comunicarse y de imitar. Disfrutan mucho “escribiendo historias”, intentando descodificar y practicando muchas otras habilidades de alfabetización emergentes. De nuevo, al igual que en las transiciones, es necesario alimentar su disfrute con estas actividades, así como su iniciativa innata para la comunicación y el uso de lo que Reggio Emilia llama “los cientos de lenguajes de los niños”, retarlos hacia la alfabetización emergente al tiempo que se respetan sus intereses y su autonomía. De igual forma, los niños pequeños están encantados de saber que la adquisición de conocimientos puede ser secuencial, es decir, que realmente han logrado un progreso y que este mes saben más que el pasado. También resulta útil para las pedagogías de la primera infancia saber cuál ha sido el progreso secuencial, aunque no deben forzar a los niños para que logren un nivel previamente especificado de conocimientos y de competencia a una edad dada.

¿Nos podría resumir las principales diferencias entre el enfoque de “pedagogía social” hacia la atención y educación para la primera infancia y el enfoque de “educación previa a la primaria”?

El enfoque de “pedagogía social” se practica ampliamente en los países nórdicos. Normalmente, los niños comienzan a asistir a las guarderías a partir del año de vida y hasta los dieciocho meses. Sin embargo, no realizan actividades de aprendizaje más formales ni de preparación para la escuela en ningún sentido hasta la edad de seis o siete años. El juego, la realización de proyectos en grupo y la confianza en las estrategias de aprendizaje natural del niño caracterizan a las guarderías nórdicas. La pedagogía empleada combina la atención, la crianza y la educación, un enfoque que se espera que continúe en la escuela.

Existe un fuerte énfasis en inculcar valores y actitudes democráticas, como el respeto por la diversidad, la ayuda a los otros y la responsabilidad personal. En lo que se refiere al lenguaje y la alfabetización, existe un enfoque escaso en la descodificación y la fonética hasta la clase de preescolar (6-7 años) pero el uso de los “100 lenguajes” (incluida la expresión oral) es una parte central del programa pedagógico. Por ejemplo, en Finlandia, los niños no comienzan a trabajar en

la alfabetización en ningún sentido formal hasta la edad de seis o siete años. Sin embargo, a la edad de 14, son líderes en el mundo en la comprensión de la lectura. Por contraste, hemos observado que los niños en los sistemas de educación temprana “más estrictos” parecen haber perdido muy pronto su entusiasmo por la lectura, una vez que han aprendido a descodificar (quizá porque se les ha enfrentado a un exceso de ejercicios de ortografía demasiado pronto). Sin embargo, (por eso he dicho “quizá”), no hemos realizado una investigación lo suficientemente profunda en este tema para ofrecer conclusiones firmes, excepto la de que los niños de los países nórdicos, que comienzan el aprendizaje de alfabetización y de tipo secuencial mucho más tarde que los niños de Europa occidental, no parecen estar en desventaja en sus exámenes posteriores de PISA (*Program for International Student Assessment*: “Programa para la evaluación internacional del alumnado”).

En el enfoque de “educación previa a la primaria” (que es el más frecuente en los países angloparlantes, así como en Francia y en buena parte del resto de Europa) la educación para la primera infancia se percibe mucho más estrechamente como un tiempo de preparación para la escuela. Los coeficientes de niño por profesor son superiores y el aprendizaje formal y la disciplina similar a la de la escuela pueden comenzar a una edad tan temprana como los tres años. Debido a las cifras implicadas, los profesores tienen menos oportunidad de responder a las necesidades individuales de los niños y es posible que esto mismo les ocurra a los niños a la hora de practicar su autonomía y su responsabilidad personal.

Claramente, está a favor del enfoque de pedagogía social tipificado en los países nórdicos. ¿Cuáles cree que son sus ventajas?

Sí, creo que los sistemas nórdicos tienen un mayor respeto por el bienestar y las necesidades psicológicas de los niños pequeños. Utilizan un enfoque holístico de aprendizaje. En lugar de centrarse desde una edad muy temprana en el desarrollo de capacidades concretas, como la gimnasia, la alfabetización, el cálculo y otras habilidades, sus objetivos son más abiertos y generales, como la competencia social, el desarrollo emocional, con un significado más relevante para los niños pequeños y su participación. Me viene a la mente el informe de la UNESCO, *La educación encierra*

un tesoro, realizado por Jacques Delors y un equipo internacional de expertos, que resume de forma admirable aquello de lo que debería tratar la atención y la educación en la primera infancia. Presenta cuatro objetivos principales de aprendizaje: aprender para ser; aprender para hacer; aprender para aprender; y aprender para convivir. Esto se refleja en el enfoque de pedagogía social: el currículo ayuda a los niños a formarse una imagen positiva de sí mismos como niños creativos y fuertes, a mostrar curiosidad, a investigar y a desarrollar un pensamiento y una actitud positivos hacia el aprendizaje. Las habilidades sociales y el sentido de las relaciones con los otros también se enfatizan mediante el trabajo en grupo que, con frecuencia, utiliza el lenguaje de los derechos desde una edad muy temprana.

Un problema del enfoque de educación previa a la primaria (al menos desde mi punto de vista) es que tiende a centrarse más en la escuela como punto de referencia, en lugar de en el potencial y el interés de cada niño. Los centros de preescolar de algunos países se han convertido en colegios para niños pequeños centrados en lograr objetivos de aprendizaje cuantificables. Están menos interesados en motivar a los niños pequeños para que se conviertan en personas autónomas y contribuyan a sus grupos. El modelo pedagógico es aquel en que los profesores deciden y dirigen las actividades y los niños las cumplen, mientras que en el enfoque de pedagogía social los niños tienden a elegir y a recibir ayuda en la realización de sus actividades. Los niños desempeñan una función más activa y se fomenta de forma activa la participación democrática.

¿Quiere decir en términos de capital social y participación en democracia?

Sí, en la actualidad, en estos países existe una cierta preocupación acerca de la apatía ante el proceso democrático. Desde mi punto de vista, la apatía no es sorprendente si tenemos en cuenta que los sistemas educativos fomentan la pasividad en los niños desde muy temprana edad y, de acuerdo con la investigación llevada a cabo dentro del contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, no implican lo suficientemente a los niños en la vida cívica de la escuela. En las guarderías, esto resulta lamentable, ya que los niños pequeños están en un momento de sus vidas donde se están formando sus actitudes básicas hacia

los otros y hacia la sociedad. En una guardería adecuadamente dirigida, se debe mantener un enfoque sólido en lo que se refiere a la vida de los niños en el centro, en su bienestar y en sus actitudes, y no sólo en los estándares externos de aprendizaje. Los niños pequeños disfrutan participando y aprendiendo a través del juego, la investigación personal y eligiendo libremente su trabajo en grupo. Estas actitudes se pueden fomentar mediante las pedagogías y los programas adecuados, que ofrecen a los niños pequeños la oportunidad de elegir, negociar y participar. Peter Moss, en su reciente libro, habla acerca de la importancia de los centros de atención y educación para la primera infancia como puntos focales para la participación democrática y la toma de decisiones: reunir a los padres y a los individuos de todos los sectores de una comunidad con los maestros y las autoridades locales para debatir sobre las cuestiones relacionadas con la educación y sobre lo que las comunidades y las sociedades desean para sus niños.

¿Cómo pueden ayudar los responsables de la formulación de políticas a que se produzca esta situación?

Los ministros pueden ayudar a la participación de los individuos mediante la realización de tantas consultas como sea posible. La práctica corresponde a los modos modernos de gestión: consultar, difundir información y ofrecer financiación y la educación necesarias a los individuos para que sean autónomos.

En las instituciones públicas, como los centros infantiles o las escuelas, esto significaría que los directores implicarían a los padres en todos los aspectos de la gestión y el establecimiento de objetivos del centro. Por ejemplo, el nuevo currículo para la primera infancia ofrece una buena oportunidad, donde los ministros, en lugar de imponer un currículo dirigido por expertos desde la capital del país, consultan con los actores principales acerca de cómo se deberían dirigir los servicios para la primera infancia y cuáles son sus objetivos básicos. De esta forma, la autoría del currículo se devuelve a los actores y la tarea de formulación de un currículo más detallado para cada centro se asigna a los maestros, a los padres y a los niños implicados. Sin embargo, esto presupone la formación adecuada de los maestros para realizar esta tarea, así como una mayor implicación por parte de los padres. Una vez más, los países nórdicos tienden

a ser líderes en este campo, más que en ningún otro lugar de Europa, si bien están surgiendo iniciativas interesantes en otras partes de Europa. En EE.UU. también se tiende a una sólida implicación de los padres en el sector de la educación infantil y las leyes de muchos estados establecen este requisito para los programas con financiación pública.

Finalmente, los mencionados informes de la OCDE han tratado, obviamente, únicamente de los países más ricos y desarrollados. ¿Algo que destacar de los mismos que también deberían tener en cuenta los países en desarrollo?

No soy muy bueno dando lecciones, especialmente cuando se trata del, así llamado, tercer mundo. Estos países disponen del suficiente personal especializado para dirigir sus propios sistemas para la primera infancia. Lo único que puedo decir es que, si los países en desarrollo desean utilizar modelos del mundo desarrollado, sería una buena idea elegir los modelos que se basan en el respeto por los padres, la igualdad social y las pedagogías adecuadas. Me entristece ver que los países adoptan enfoques de educación previa a la primaria enfatizando la “preparación para la escuela” en lugar de los modelos más igualitarios que se centran en el bienestar y el desarrollo general de los niños pequeños, en asociación con sus padres y comunidades. Los sectores para la primera infancia y las escuelas de los países en desarrollo continúan utilizando muchas de las características opresivas (para los niños) de los antiguos modelos coloniales: son competitivos, elitistas, escasamente “educativos” y están divorciados de las necesidades de los niños y las comunidades más desfavorecidos. Cuando se adopta el modelo concebido para grandes multitudes, la situación de los niños se puede deteriorar aún más: debido al coeficiente imposible de niños por profesor, la escasez de materiales y recursos para la enseñanza y las largas distancias que muchos niños tienen que recorrer hasta llegar a los centros. Sin embargo, la Fundación tiene mucha más experiencia en estos asuntos y estoy seguro de que también dispone de ideas bien formadas acerca de cómo ofrecer educación utilizando los puntos fuertes de la comunidad local en cooperación con las autoridades a cargo de la educación.

Hacia unas escuelas adaptadas a la niñez

Formalizar lo informal, o informalizar lo formal

Sheldon Shaeffer, Director, Oficina de Bangkok de UNESCO¹

La naturaleza de la educación preescolar -lo que es, lo que “parece”, lo que se supone que debe hacer por los niños y qué función desempeña el gobierno (especialmente el Ministerio de Educación) para promoverla- es uno de los desconcertantes problemas a los que se enfrentan los planificadores de la educación hoy en día. La relación entre la educación preescolar y primaria es especialmente problemática.

Por ejemplo, en un pequeño país insular bien desarrollado, a los niños que están en sus últimas semanas en un jardín de infancia estatal, no se les permite llevar pañales y se les dan pesadas mochilas que deben transportar, con el fin de prepararlos para el primer curso de educación formal. Por otro lado, en un país más grande y menos desarrollado de la misma región, los maestros de primer grado procuran que las seis primeras semanas de clases sean para sus alumnos una experiencia similar a la informal de preescolar: centrada en los niños, interactiva, sin pupitres ni sillas y con más juegos de lo que se requiere en los programas de primer grado.

Así, el dilema es: para facilitar la transición desde el nivel preescolar al primario, ¿formalizamos lo informal para ofrecer a los niños el mejor inicio posible de un mundo académico cada vez más competitivo o informalizamos lo formal, invirtiendo la naturaleza cada vez más rígida y orientada a los logros de la educación para la primera infancia?

Desafortunadamente, lo primero parece ser la tendencia. Existen pruebas de un número cada vez mayor de escuelas primarias elitistas (e incluso jardines de infancia) con exámenes de ingreso para probar no sólo el aprestamiento para el aprendizaje, sino también cierto dominio de (al menos) la lectura. Esto se debe, en parte, al hecho de que los centros de

preescolar son el primer peldaño de los sistemas privados favorecidos que, una vez alcanzados, hace que la desesperada búsqueda de matrícula, en cada nuevo nivel de educación, sea innecesaria. Sin embargo, esto añade presión a los centros de educación preprimaria para que sean más académicos y competitivos, con menos tiempo para el aprendizaje informal centrado en el niño, y con menos capacidad o disposición para ofrecer servicios relacionados con el origen social de la familia (p.ej., el idioma materno del niño) o a las necesidades individuales de los niños (p.ej., las dificultades para leer). De acuerdo con los especialistas y profesionales académicos, esto es exactamente lo que no deberían ser.

Existe otra razón para esta tendencia. Con unas intenciones aparentemente buenas, muchos gobiernos están ampliando los servicios de preescolar pero, para ser rentables, ligan las nuevas clases a las escuelas primarias, especialmente en los países donde el aumento de la tasa de población está descendiendo y donde existen recursos de escolarización primaria sin utilizar, incluidos los docentes. Esto puede significar que tanto el espacio como el estilo de aprendizaje son formales, centrados en maestros, como más trabajo y menos juego y, a menudo, con una enseñanza en una lengua mayoritaria incomprensible, en lugar del idioma materno del niño.

¿Entonces? ¿Qué se puede hacer? En un mundo utópico, los profesores mejor cualificados enseñarían en las escuelas primarias (si no en las de nivel preescolar), donde las clases fueran más grandes y los retos de la instrucción personalizada fueran superiores, y no en las secundarias. Esto podría ser factible sólo si el gobierno compromete recursos para un sistema unificado de educación que exige el mismo nivel de

formación, remuneración y status para los profesores de educación primaria y secundaria.

En caso contrario, y hasta el alcance en el que tienen control sobre los planes de estudios y los métodos de preescolar, los ministerios públicos podrían garantizar que los centros de preescolar continúen siendo lugares de juego y estímulo para el aprendizaje, en lugar de sitios de estudio reglamentado, deberes y competición académica. También podrían exigir que todos los estudiantes de magisterio de educación primaria, especialmente aquellos que desean trabajar en la preescolar, recibiesen formación y competencias relacionados con los procesos de la educación preescolar más informales y centrados en el niño. Se podrían incluir habilidades especiales, como el análisis de las necesidades individuales y el desarrollo de la instrucción personalizada. Las transiciones más sistemáticas y mejor planificadas podrían permitir a los niños en edad preescolar y a sus padres familiarizarse con la escuela primaria antes de comenzar a asistir a la misma y realizar esfuerzos especiales para integrar el grado 1 de los niños en sus nuevos entornos.

Esto significa que las escuelas de primaria deben convertirse en lugares más agradables. Las escuelas adaptadas a la niñez, creadas en Tailandia hace algo más de una década (cuyos pioneros fueron UNICEF y Save the Children) y en la actualidad en más de 40 países, son importantes para lograrlo ya que sus propósitos son:

- ayudar a los niños a hacer realidad su derecho a una educación de calidad;
- mejorar la salud y el bienestar de los niños;
- garantizar la seguridad de los niños, los espacios protegidos para el aprendizaje y liberarlos de la violencia y el abuso;
- elevar la moral y la motivación de los profesores (en otras palabras, respetuosos con los niños igual a respetuosos con los profesores);
- movilizar a la comunidad para que apoye el sistema educativo.

Las escuelas adaptadas a la niñez pretenden ser escuelas en pos de los niños: que identifiquen de forma activa a los niños excluidos, que permitan que se matriculen en la escuela y se les incluya en el aprendizaje, así como que puedan efectuar seguimientos de los derechos y el bienestar de todos los niños de

la comunidad. También deben centrarse en los niños: actuando en el interés de los mismos, dirigidos hacia la realización de su potencial pleno, centrados en el niño “en su totalidad” (salud, estado nutricional y bienestar) y en lo que le ocurre al niño antes de entrar en la escuela y después de abandonarla.

En concreto, una escuela adaptada a la niñez debe ser *inclusiva* para todos los niños, *eficaz* académicamente con todos ellos, *saludable y protectora* y *sensible con el enfoque de género*. Debería *promover la participación* de los niños en los asuntos escolares, pero también la de sus padres y su comunidad.

Una escuela *inclusiva* no excluye, discrimina ni estereotipa basándose en la diferencia. Ofrece educación gratuita, obligatoria, asequible y accesible, especialmente para las familias y los niños en situaciones de riesgo. Respeta y agradece la diversidad y garantiza iguales oportunidades para todos los niños, p.ej., las niñas, las minorías étnicas, los niños con discapacidades, los que trabajan, los afectados por VIH/SIDA. Responde a la diversidad y la percibe como una oportunidad, más que como un problema, y satisface las diferentes necesidades de los niños, bien sean el resultado de su género, clase social, etnia o capacidad.

Un primer grado inclusivo es especialmente importante, ya que sus alumnos provendrán de distintos orígenes (de centros de preescolar o de sus hogares) y, es muy probable que hablen distintos idiomas y tengan diferentes grados de preparación. El maestro debe reconocer dicha diversidad como una forma de mejorar la calidad de la educación y debe ser capaz de satisfacer las necesidades diversas de sus alumnos.

Una escuela académicamente *eficaz* fomenta la enseñanza y el aprendizaje de calidad e incluye una instrucción adecuada para las necesidades de aprendizaje y capacidades de cada niño. Ofrece un contenido estructurado y recursos de calidad, además de fomentar los resultados de aprendizaje de calidad ayudando a los niños a aprender lo que necesitan aprender (p.ej., lectura, cálculo, habilidades para la vida) y a enseñarles a aprender.

Así, un primer curso eficaz, adaptado a las diversas necesidades de sus alumnos, es esencial para un

inicio adecuado al cálculo y la lectura y que infunde a los niños unos hábitos de aprendizaje adecuados y para toda la vida.

Una escuela *saludable y protectora* dispone de un entorno de aprendizaje saludable, higiénico y seguro. Ofrece habilidades para la vida basadas en la educación en salud; fomenta la salud física y psico/socio/emocional de los maestros y alumnos; y ayuda a todos los niños a defenderse y protegerse contra los peligros, ofreciéndoles experiencias positivas.



Una escuela adaptada a la niñez debe ser inclusiva, eficaz, saludable y protectora, y sensible con el enfoque de género.

Este primer curso incluye a niños con distintos grados de salud física y diversos tipos de necesidades emocionales. El maestro no deberá tolerar ni los acosos ni las burlas; ni etiquetar a los niños como “listos” o “tontos”; debe comprender los tan a menudo difíciles orígenes familiares de los alumnos; y debe saber cómo comenzar de forma positiva la carrera educativa de un niño.

Una escuela *sensible con el género* fomenta la igualdad de género, tanto en el acceso como en los logros. Elimina los estereotipos de género, garantiza recursos respetuosos con niños y niñas, los socializa en un entorno no violento y anima a respetar los derechos, la dignidad y la igualdad. Es de vital importancia que la noción y la práctica de relaciones de género se presenten en el primer curso a través de materiales no estereotipados y procesos de enseñanza y aprendizaje, así como interacciones de género sensibles entre los alumnos.

Una escuela que promueve la participación es una escuela centrada en los niños, donde se fomenta su participación en la vida escolar. Es también una escuela centrada en la familia, que la refuerza como los principales cuidadores y educadores de los niños y presta su ayuda a niños, padres y maestros para establecer entre ellos relaciones en armonía y colaboración. Es una escuela basada en la comunidad,

fomentando asociaciones locales en materia de educación y actúa en y con la comunidad por el interés de los niños. El que una familia lleve a un niño a la escuela en los primeros años de vida escolar es esencial para comprender el entorno del que provienen los niños y para ayudar a los padres a ser participantes y elementos de apoyo más activos en el proceso de la educación.

Nota

- 1 Este artículo se basa en un artículo del mismo autor publicado en la Carta Informativa de enero-marzo 2006 del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, “Formalizar lo informal o ‘informalizar’ lo formal: la transición del nivel preescolar al primario”.

Un marco de referencia para las transiciones exitosas

El continuum desde el hogar a la escuela

“Transiciones exitosas: el continuum desde el hogar a la escuela” es una de las tres áreas del nuevo programa de la Fundación Bernard van Leer, mediante el cual organizamos y ubicamos nuestro trabajo en la actualidad. Este artículo es una versión resumida de un documento más amplio que establece el marco de referencia del pensamiento actual de la Fundación acerca de las transiciones a edades tempranas.

En sus primeros años, los niños pequeños realizan transiciones a nuevos entornos. Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos, como los grupos de juego de la comunidad, los centros de atención infantil, las guarderías y las escuelas.

Como con cualquier transición que hacemos en la vida, estos eventos marcan momentos cruciales socialmente (y, a menudo, biológicamente). Con frecuencia, los eventos especiales, las ceremonias o los ritos de paso marcan las transiciones en la vida y denotan nuevas expectativas, responsabilidades y estatus sociales. Se espera del individuo que crezca en su nueva función, apoyado por la comunidad que le rodea.

Más que cualquier otra fase en la vida, la primera infancia implica una sucesión de transiciones a medida que los niños se van desarrollando rápidamente. Los niños pequeños buscan con entusiasmo nuevos retos para probarlos y aplicarlos a sus capacidades evolutivas en todos los sentidos: física, social, cognitiva y emocionalmente. Todos los miembros de la sociedad, ya sean jóvenes o mayores, disfrutan con la adquisición de nuevas competencias que son valoradas.

El derecho a jugar y al tiempo de recreo (art. 31(1) de la Convención sobre los Derechos del Niño); a participar libremente en la vida cultural y el arte (art. 31(2)); a implicarse en la cultura, la religión o el idioma propios (art. 30) y a ejercitar derechos de acuerdo con las capacidades en evolución de un niño (art. 5) son especialmente significativos a medida que los niños pequeños aprenden a comprometerse con el mundo

que les rodea. Ciertamente, las transiciones satisfactorias son desafiantes y, por tanto, reconfortantes. Sin embargo, no deberían representar obstáculos para los niños que no puedan conseguirlo de forma razonable. Cada niño tendrá un punto de partida distinto que habrá que respetar.

Para que las transiciones de los niños pequeños sean satisfactorias, es necesario darse cuenta de que la primera infancia es una fase de la vida que comporta los mismos derechos y la misma importancia que cualquier otra. No se trata simplemente de una etapa de formación para convertirse en una persona mayor, sino una etapa para que las sociedades miren hacia delante y desempeñen una función de ayuda a los niños a través de los nuevos umbrales. Los compañeros, las familias y las comunidades desempeñan una función de vital importancia en la preparación de los niños para sus siguientes pasos en la vida.

El programa de transiciones de la Fundación se centra en dos ángulos. En primer lugar, los factores estructurales y sistemáticos en los entornos de atención infantil, los centros de preescolar y las escuelas, que puedan actuar excluyendo a niños. En segundo lugar, los puntos fuertes y los débiles que los niños conllevan en estas nuevas situaciones. El trabajo para reforzar los puntos fuertes de los niños puede ayudar a compensar cualquier limitación que los entornos marquen. Asimismo, los centros de atención infantil, preescolar y escolar adecuadamente diseñados pueden ayudar a superar los múltiples efectos de las circunstancias desfavorables que pueden debilitar su desarrollo y sus mecanismos de

defensa. Esta interacción entre distintos entornos es crucial.

Los derechos del niño

Todo niño tiene derechos, incluido el derecho a la educación, a la participación, al juego y al recreo. Los derechos del niño son una parte central de nuestro enfoque por dos motivos. La adopción del enfoque de los derechos ayuda a señalar la responsabilidad de los portadores de deberes para ayudar al desarrollo de los niños. Además, el pensamiento en términos de derechos fomenta el respeto por los niños al tener una influencia en sus entornos. Percibimos la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones generales (especialmente las números 1 y 7) como proveedores de un sólido punto de referencia y una fuente de legitimidad para el tema de transiciones.

Los artículos 28 y 29 de la Convención hablan del derecho a la educación primaria universal que fomenta el desarrollo del lenguaje, la personalidad, las capacidades mental y física y los valores cultural y medioambiental. La Observación general N° 7 del Comité de los Derechos del Niño interpreta este derecho a la educación durante la primera infancia como: “comienza al nacer y está estrechamente vinculado al derecho de los niños pequeños a su desarrollo máximo”. Hace hincapié en que la educación tiene lugar en muchos entornos además de la escuela, así como en las importantes funciones de los padres, los cuidadores, los abuelos, los compañeros y las comunidades.

En esta misma Observación general, el Comité “recomienda que los Estados Partes presten mayor atención y brinden su apoyo activo a un enfoque de los programas para la primera infancia basado en los derechos, en particular iniciativas relacionadas con la transición a la escuela primaria que garanticen la continuidad y el progreso, a fin de desarrollar la confianza del niño, sus aptitudes para comunicarse y su entusiasmo para aprender mediante su participación activa en, entre otras cosas, actividades de planificación”. Además, reconoce la función de los padres como los primeros educadores de los niños, así como la importancia del trabajo con las comunidades locales para ofrecer programas para la primera infancia culturalmente pertinentes en lugar de imponer un enfoque estandarizado.

El problema

El comienzo de la educación primaria es, con frecuencia, una experiencia difícil para un niño. Imagine a una niña de seis años en su primer día en una escuela pública de un entorno desfavorecido. No lleva uniforme ni tiene libretas, lápices o libros: los niños cuyos padres pueden permitírselo llevan sus propios materiales, mientras que el resto acude sin ellos o tiene que encontrar a alguien que esté dispuesto a compartirlos con ellos. Es posible que haya más de 50 niños en el aula (o más de 100, en algunos casos) de todas las edades. Algunos son pequeños, pero muchos son más mayores, ya que han repetido o han comenzado tarde su escolarización.

El maestro, abrumado, intenta mantener el orden (tanto verbalmente como mediante el castigo corporal). Los niños no obtienen protección ni atención por parte del maestro, percibido como una figura intimidatoria. Pero además, los índices de absentismo de los maestros indican que, a menudo, ni siquiera hay uno en el aula. Con un poco de suerte, la niña tendrá hermanos mayores que la ayudarán, o hará amigos que le proporcionarán refuerzo social.

El idioma que se habla en el aula le resulta extraño. Las letrinas no ofrecen privacidad alguna. No hay agua para lavarse. Sus padres están lejos, trabajando. No interactúan con la escuela porque no hablan el idioma y ellos mismos la abandonaron muy pronto o ni siquiera asistieron. La distancia hasta la escuela es considerable para una niña de 6 años y tiene suerte de poder ir con otros, lo que le ofrece interacción social en el camino, así como protección. Es posible que existan peligros físicos o sociales en el camino, especialmente en contextos urbanos violentos, áreas conflictivas o terrenos rurales duros.

Evidentemente, no toda entrada a la escuela planteará todos estos problemas. Sin embargo, la mayoría implica muchas dificultades para el niño. En general, en la escuela se da menos autonomía, capacidad de elección y explicaciones para los niños que en sus hogares. Es posible que los valores institucionales, el vocabulario, el sistema y la cultura de una escuela puedan resultarles extraños. Incluso si un niño ha oído hablar a sus hermanos o amigos sobre la escuela, le resulta difícil saber cómo será en la realidad. Por otro lado, los niños que se adaptan con facilidad se

suelen transformar en algo muy distinto de lo que son en sus hogares o en la comunidad.

Se puede ayudar enormemente a este periodo de transición ofreciendo servicios a los niños pequeños, como el apoyo de los padres, los grupos de juego, la atención mediante visitas a los hogares o basada en centros. Sin embargo, la inversión gubernamental es relativamente escasa en dichos sistemas. Esto es perverso, ya que los beneficios económicos, sociales y humanos de la inversión en los primeros años están extremadamente bien documentados. Los estudios del Banco Mundial y otros estiman que el coeficiente coste-beneficio de los programas de desarrollo para la primera infancia está en torno al 1:3, y casi el doble si los programas llegan principalmente a los niños más desfavorecidos.

Si no se presta la suficiente atención a la transición escolar, el resultado es un elevado índice de abandono y repetición de curso. La media combinada de abandono y repetición en los países en desarrollo es del 30%. Esto hace que el sistema escolar sea ineficaz y tenga masivas implicaciones financieras tanto para los gobiernos como para las familias, por no mencionar los costes sociales asociados al analfabetismo y al desempleo, la delincuencia y el delito.

¿Por qué los gobiernos realizan una inversión tan escasa? Un posible motivo es que los programas para la primera infancia se asocian a los niños de clase alta y media y, por tanto, son percibidos como de lujo. Otro es que muchos estudios sobre primera infancia identifican beneficios relativamente distantes en el futuro (10 años o más) y los políticos tienden a buscar resultados más rápidos. En tercer lugar, los niños pequeños se suelen percibir como responsabilidad de las mujeres quienes, con frecuencia, son consideradas como personas menos importantes política y económicamente.

Por otro lado, los programas para la primera infancia se suelen considerar como en competición por conseguir recursos con las escuelas de educación primaria, en parte debido a los programas de donación, que enfatizan la escolarización formal. Todo educador de niños pequeños se esfuerza por luchar por su puesto de trabajo, ya que tiende a ser una persona menos preparada, pagada y respetada que sus compañeros de educación primaria. Muchos de estos programas

funcionan en un sector informal que debilita su poder de negociación. Dado que los maestros de niños pequeños son predominantemente mujeres, la discriminación por género también puede desempeñar su papel.

Los motivos por los que los niños fracasan en la escuela son bien conocidos. Hay gastos que cubrir para libros, transporte, uniformes, etc. y, en ocasiones, los maestros también solicitan pagos informales. Además, existen costes de oportunidad en las familias donde los niños contribuyen a la economía del hogar y a la atención de sus hermanos. Es posible que los padres perciban que la educación escolar es un valor insignificante para el futuro que prevén para sus hijos. Los niños obtienen sus propias conclusiones acerca del entorno escolar y sobre las opciones que prefieren. Algunos niños se enfrentan a peligros durante los largos desplazamientos hasta la escuela. Otros se enfrentan al abuso físico, verbal y emocional en la misma escuela, que implica tanto a adultos como a otros niños.

Los niños no preparados adecuadamente se esfuerzan para sacar el máximo provecho de las oportunidades educativas. Lo mismo hacen aquellos que no hablan el idioma de la escuela en sus hogares. Incluso cuando el idioma es el mismo, los entornos en el hogar pueden variar ampliamente en términos del apoyo que reciben en relación con el idioma y la alfabetización. Esto se manifiesta mediante grandes variaciones de niveles de vocabulario entre los niños cuando entran en la escuela y está correlacionado con la clase socioeconómica. Las culturas orales y los medios de comunicación son aspectos importantes del entorno que agregan o restan valor al desarrollo del idioma, así como el grado de interacción verbal con los niños, al escucharlos, y la presencia de materiales impresos en casa.

Estos son hechos sólidamente establecidos. Lo que pasa más desapercibido es que los fracasos se producen de forma desproporcionada durante el primer o el segundo año de escolarización. Esta es la tendencia que se percibe en todo el mundo. La escasez de aulas con el número adecuado de niños y de maestros adecuadamente formados en los primeros años vitales de escolarización resta valor a la eficacia y la eficiencia de la educación (en algunos casos hasta un grado extremo). Con frecuencia, los maestros de primer



Los compañeros, las familias y las comunidades desempeñan una función crucial en la preparación de los niños para sus siguientes pasos en la vida. La implicación de los padres es uno de los mayores pronósticos para el éxito escolar de un niño

grado no son capaces de ir más allá del manejo de masas, en lugar de dedicar su tiempo y capacidad al desarrollo del lenguaje y la alfabetización.

La enseñanza de las habilidades fundamentales de alfabetización y cálculo en aulas masificadas sería posible mediante la interacción de los compañeros, los grupos de varias edades y las metodologías de niño a niño. Ello requeriría una buena formación en gestión, lo que es difícil encontrar cuando se refiere a formación de maestros de niños pequeños. En los países en desarrollo, muchos maestros de primer grado no están formados para desarrollar las habilidades del lenguaje, la alfabetización y el cálculo de forma creativa, divertida y activa.

Otra contradicción entre las conclusiones de la investigación y la práctica implica la relación entre las escuelas y las comunidades. Es evidente que el contexto socioeconómico influye más en el rendimiento de la escuela que cualquier otra forma de preparación previa a la misma y que la implicación de los padres es uno de los mayores pronósticos para el éxito escolar

de un niño. Sin embargo, la realidad es que las familias desfavorecidas son menos susceptibles de implicarse y de ser escuchadas en los entornos escolares. Cuando el niño está en la escuela, los padres no están presentes y el profesor del centro tiene una percepción fundamentalmente distinta a la de los padres.

Temas y estrategias

De acuerdo con el análisis de este problema, la Fundación se centra en tres temas principales para abordar el trabajo sobre las transiciones. El por qué de esta elección se basa en la experiencia adquirida a lo largo de los años, una exploración de los conocimientos externos y el trabajo que otros realizan para identificar posibilidades donde la Fundación podría desempeñar una función de forma más útil en el futuro. Estos temas son el acceso a la educación temprana, el desarrollo del lenguaje y la consolidación de los derechos en la educación temprana.

El tema del acceso trata sobre la maximización del acceso de los niños pequeños a las provisiones de la educación para la primera infancia y a la escuela

primaria. Aun tratándose de un tema enormemente amplio, el acceso es el primer paso crucial hacia una transición satisfactoria. Es necesario tomar en consideración factores de “presión”, como las actitudes de los padres, los compañeros y la familia, así como factores de “tracción”, como la calidad y la responsabilidad de las escuelas.

Para ello, la Fundación se concentra en la financiación, las pruebas y publicidad de los enfoques relativamente sencillos y de bajo costo que existen y que puedan acercar a los niños a los servicios educativos. Las cuestiones clave son: ¿qué motiva a los niños y a las niñas a acudir a la escuela? ¿qué motiva a las madres y a los padres a llevar a sus hijos al preescolar o a la escuela y mantenerlos allí? Las respuestas son sobradamente conocidas: entre ellas se incluyen la influencia de los compañeros, la creación de entornos estimulantes y agradables (desde el punto de vista de los niños), la garantía de lugares seguros para niños y niñas, la eliminación de los colegios de pago, la comodidad de los servicios, la importancia de la educación para la vida y las oportunidades futuras, así como la combinación del preescolar y las escuelas con otras responsabilidades.

Nuestro segundo tema es la mejora del desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el cálculo entre los niños menores de 8 años. Este aspecto también es muy antiguo. Sin embargo, el idioma continúa siendo uno de los impedimentos para la transición de los niños hacia la educación formal (especialmente cuando en el medio de formación no se habla el idioma materno del niño).

La lectoescritura y el cálculo durante los dos primeros años de escolarización son habilidades necesarias para aprender asignaturas posteriores en la escuela y para desempeñarse adecuadamente en la sociedad. En este tema, la Fundación se concentra, no sólo en los enfoques de los programas educativos, sino en el apoyo de los entornos alfabetizados, fomentando la alfabetización emergente en el hogar y la comunidad y animando a los miembros de la familia y a los compañeros para que apoyen el desarrollo del idioma, independientemente de sus propios estatus de alfabetización.

Al igual que en el tema del acceso, existe abundante literatura sobre la función del idioma y la Fundación intenta aportar su grano de arena y defender los enfo-

ques que ya existen en lugar de pretender contribuir con conocimientos nuevos significativos.

Nuestro tercer tema es la consolidación de los conocimientos y la puesta en práctica de los derechos de los niños dentro de los servicios educativos para la primera infancia, las escuelas, los hogares y la sociedad en general. Será necesario identificar a las personas pioneras en este tema para actuar a la vanguardia a la hora de ponerlo en práctica.

Las interacciones y las rutinas diarias en las aulas o en los centros para la primera infancia crean una cultura de lo que se espera en términos de comportamiento, actitudes y rendimiento. Para sobrevivir a los difíciles primeros años de escolarización, los niños necesitan habilidades sociales formidables y capacidad de recuperación emocional para explorar las reglas explícitas y los códigos implícitos, como la formación de jerarquías, la creación de nuevos amigos y la resolución de conflictos.

La cultura del aula se forma mediante los maestros, los padres, los cuidadores y, en su mayoría, los mismos niños. Es muy dinámica y está en constante flujo. Si bien es cierto que los educadores pueden desempeñar una importante función a la hora de establecer límites y crear normas, los enfoques (principalmente centrados en los maestros) pueden sobrestimar la importancia de los adultos a la hora de crear cultura de aula. De los tres temas, éste es el único en el que la Fundación prevé el mayor potencial para incidir sobre actuales percepciones, concentrándose más en la función de las relaciones con los compañeros a la hora de crear culturas consistentes con el respeto por los derechos de los niños.

Se estudiará cómo crear relaciones de la forma más adecuada entre los centros, las escuelas, los cuidadores y las comunidades que crean culturas de aplicación de los derechos de forma eficaz, incluso si el lenguaje de derechos no es común en el discurso local. En especial, se enfatizará a los niños, tomando en consideración el hecho de que las cifras y la influencia de unos niños a otros es, con frecuencia, mucho mayor que la de los adultos.

Las cuestiones transversales a los tres temas descritos y que forman la base para las estrategias utilizadas en el trabajo sobre las transiciones son las siguientes:

- **Compañeros y “preparación”:** la importancia de los compañeros en lo que se refiere a la ayuda que los niños necesitan durante las transiciones tiende a atraer menos atención que la función de los padres y los maestros. Los niños más mayores desempeñan una función importante a la hora de “preparar” a los niños más pequeños o a los hermanos para lo que deben esperar de las nuevas situaciones. Esto es especialmente notable allí donde existe una gran población infantil.
- **Apoyo intergeneracional:** las madres, los padres, las abuelas y los abuelos tienden a ser las personas que toman decisiones en cuanto a la asistencia o no de los niños a centros de preescolar o a escuelas y en cuanto al grado de persistencia. Los niños son más susceptibles de continuar asistiendo a clase si perciben que eso es lo que sus familias esperan de ellos. En este punto, entre los aspectos a tratar se incluyen la educación de la familia, el papel de los padres y la de las personas mayores en cuanto a la transmisión de conocimientos culturales y la educación maternal.
- **Currículo y pedagogía:** independientemente de si se formulan de forma prescriptiva en detalle o como directrices más generales que permiten la adaptación y la aportación local, es necesario juzgar los planes de estudios a la larga en términos de práctica y resultados. Las cuestiones aquí son: ¿necesitamos realizar mejoras en los planes de estudios existentes o sólo traducirlos a la práctica? ¿cuáles son los vacíos entre los planes de estudios, la práctica y las expectativas de los padres y los niños?
- **Los niños:** se debe alentar a los niños para que ejerciten un papel activo a la hora de tener una influencia sobre su entorno. Sin embargo, también deben aprender a responsabilizarse dentro de las identidades colectivas y de la comunidad. Los indicadores se deben matizar en relación con las capacidades evolutivas del niño, su motivación, la confianza en sí mismo y las relaciones en torno a él.
- **Liderazgo y supervisión:** las escuelas y los centros para la primera infancia deberían ser centros de la vida de la comunidad y responsables antes sus comunidades. Los responsables institucionales de la toma de decisiones y los supervisores deben

ofrecer capacidad de liderazgo respaldando cambios que mejoren el rendimiento en los años de transición, especialmente a la hora de aplicar las políticas, los recursos y la formación adecuados. Deberían haber cifras más reducidas de niños en las aulas por maestro; más formación (especialmente en lo que se refiere al idioma, la alfabetización, el cálculo y los derechos; mayor esfuerzo a la hora de escuchar a los niños y a los cuidadores; así como una atención más explícita a los factores no cognitivos, como la autoestima, el desarrollo de identidades sociales y la seguridad emocional).

Mensajes

La Fundación Bernard van Leer es una organización de aprendizaje continuo, siempre comprometida con la mejora de su labor. Pero también es una organización que crea conciencia, decidida a compartir mensajes que están lo suficientemente establecidos.

En términos de transiciones, el mensaje clave es que *las escuelas deberían centrar su atención y sus recursos en los primeros años de escolarización*. La mayoría de las escuelas primarias priman los recursos hacia los últimos años para mejorar los resultados en los exámenes. Los mejores maestros con la mejor formación y los salarios más elevados son los de los últimos años y los grupos en las aulas suelen ser menos numerosos. *Sin embargo, los retos más desafiantes de la escolarización están en el apoyo de las experiencias de aprendizaje de los niños durante los primeros años para que se sientan motivados y sean capaces de obtener los resultados adecuados en el futuro*. La influencia de los padres y del contexto socioeconómico sobre el rendimiento de los niños en la escuela indica que ésta debe comprender e interactuar con las situaciones de las que provienen los niños, no sólo el lugar al que asisten.

Un segundo mensaje clave es que *es posible lograr mejoras significativas en un plazo relativamente corto, es decir, entre 2 y 3 años*. Esto es importante para cosechar apoyo político para la primera infancia. Las escuelas ahorrarán dinero si se reducen los índices de niños repetidores y de aquellos que abandonan la escolarización. A cambio, esto liberaría recursos para mejorar la calidad de la enseñanza, instituir aulas con menos niños y crear un entorno conductivo hacia el aprendizaje activo durante los primeros años de escolarización. Un enfoque sólido en los años

de transición ayudará a los niños a lograr fluidez de lenguaje, alfabetización, habilidades de cálculo, conciencia sobre sus derechos, identidades sociales y conocimientos sobre el mundo que les rodea. La educación debería motivar a los niños para que aprendan que, a pesar de los obstáculos, pueden lograr valiosas habilidades vitales, incluso si su permanencia en la escuela es breve.

La función de la Fundación Bernard van Leer

Mediante el apoyo a la intervención directa, la Fundación espera mejorar las oportunidades diarias de aprendizaje de los niños pequeños, garantizando su acceso a la educación y un grado de calidad que les permita desarrollarse de acuerdo con su potencial. Se efectuará un seguimiento de los índices de matriculación, repetición de curso y permanencia en la escuela, así como un seguimiento cualitativo de los niños, los padres, los cuidadores, los maestros y los líderes. Aprenderemos de las estrategias disponibles, las compararemos con otras y compartiremos las aportaciones entre los circuitos locales.

La Fundación intentará nuevos enfoques o nuevas ideas en contextos locales, los documentará y los comparará con otros resultados documentados. Allí donde esté justificado, también divulgará las pruebas o las ideas de la forma adecuada para que los actores estratégicos de los distintos países hagan uso de ellas.

Además, cooperará con las redes influyentes y establecerá alianzas que multiplicarán nuestra influencia.

Finalmente, reunirá a individuos e instituciones de distintas disciplinas y sectores (público, privado, académico, cívico) para contrastar nuestras ideas, comprometernos con conocimientos más amplios y llevar nuestros propios mensajes a los círculos pertinentes.

Notas

- 1 Convención sobre los Derechos del Niño (1989), CRC, Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 44/25, 20 de noviembre, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm
- 2 Observación general nº 1, "Propósitos de la educación; Art. 29 (1)". CRC. 17 de abril de 2001.
Observación general nº 7, "Realización de los derechos del niño en la primera infancia". CRC. 1 de noviembre de 2005.
- 3 Míngat, A., & Jaramillo, A. (2003) *Early Childhood Care*

and Education in Sub-Saharan Africa: What would it take to meet Millennium Development Goals?", Washington DC, Banco Mundial.

van der Gaag, J., Tan, J-P. (1998) *The benefits of early child development programs: an economic analysis*", Washington DC, Banco Mundial.

Heckman, J. (1999) *Policies to foster human capital*", Documento de trabajo de NBER (National Bureau of Economical Research u Oficina Nacional de Investigación Económica), nº de serie 7288.

Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2004) *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Throguh Age 40, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.*

- 4 Arnold, C., Barlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2006) *Is everybody ready?: Readiness, transition and community: reflections and moving forward.* Fundación Bernard van Leer. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2007. Próximo documento de trabajo de la Fundación.
- 5 UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2005: *"El imperativo de la calidad"*.
- 6 Heckman, J. (1999) *"Policies to foster human capital"*, Documento de trabajo de NBER, nº de serie 7288.
Roopnarine, J.L. (2005) *"The Roving Care Program in Jamaica: Its Theoretical and Research Foundations and Efficacy. The Case for Home Visiting Programs"*, informe enviado a la Fundación Bernard van Leer.
- 7 Alidou, H. et al. (2006), *"Optimizing Learning and Education in Africa –the Language Factor, a Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Su-Saharan Africa"*. Asociación para el desarrollo de la educación en África, París.
Malone, S. (2004), *"Manual for Developing Literacy and Adult Education Programmes in Minority Language Communities"*, UNESCO, Bangkok.

Mississippi, EE.UU.

Programas extraescolares, un modelo para la transición eficaz

Bettye Ward Fletcher, Presidenta, Professional Associates, Inc.

Todos los niños tienen derecho a crecer, aprender y desarrollarse en un entorno seguro, educativo y estimulante. Para los niños norteamericanos económicamente desfavorecidos estas oportunidades están limitadas; a pesar de la prosperidad norteamericana, la pobreza continúa existiendo en muchas de sus comunidades, tanto rurales como urbanas. La tasa global de pobreza en Norteamérica¹ es del 12.5%; y del 17% para el grupo de pobreza con un crecimiento más rápido, los niños². Con el 17,9% de la población estatal en situación de pobreza, Mississippi es el tercer estado más pobre de Norteamérica, y la región del Delta, la más pobre del estado.

Los niños afroamericanos del Delta de Mississippi están creciendo en una sociedad de dicotomía y en un entorno que está inextricablemente vinculado a la raza ya que, étnicamente, el Delta es un 70% afroamericano y más de un tercio de los niños afroamericanos menores de 18 años crecen en entornos de pobreza.

Aparte del abundante capital humano del Delta de Mississippi, existen grandes vacíos en los recursos disponibles para la comunidad. Los recursos que se encuentran en la mayoría de las comunidades norteamericanas, como las bibliotecas, los clubs para chicos y chicas, las piscinas y otras actividades, están ausentes generalmente. La dispersión geográfica de la población en algunas de estas comunidades dificulta el acceso a los servicios. Además, muchos padres no se encuentran en casa durante el día ya que tienen que viajar largas distancias hasta el trabajo, por lo que es común ver a los niños jugando en las calles sin supervisión alguna.

La transición hacia los jardines infantiles a la edad de 5 años (la educación elemental comienza un año

después) será, normalmente, la primera interacción de los niños con la educación formal. Tanto para los niños como para sus padres, esto representa un reto de aprendizaje de una cultura nueva, la cultura de la educación formal. Necesitan crear relaciones con un nuevo conjunto de individuos desconocidos para ellos, en un entorno más estructurado de aquel al que están acostumbrados.

Es posible que los padres primerizos del Delta no hayan desarrollado un aprecio por la importancia de la lectura a sus hijos o relaciones con los maestros de los niños. La alfabetización y el vocabulario son un problema para muchos niños que realizan la transición hasta la escuela, especialmente en las comunidades más desfavorecidas económicamente. Es posible que el lenguaje que se espera que los niños utilicen en la escuela sea más formal del que están acostumbrados a utilizar en casa.

La Asociación para los Niños del Delta de Mississippi

La MDCP (*Mississippi Delta Children's Association* o Asociación para los Niños del Delta de Mississippi) es un programa basado en la comunidad centrado en los niños y sus familias. La Asociación está formada por cinco organizaciones sin fines de lucro que prestan sus servicios a un total de 17 comunidades social y geográficamente aisladas de los cinco condados del Delta. El concepto de "asociación" es central para explicar a lo que nos dedicamos: crear una sociedad recíproca entre las escuelas, los padres y las comunidades. Esta sociedad pretende desarrollar la excelencia y comprometer a los padres. Es un proceso que ayuda a los niños y a sus padres a sentirse cómodos y desarrollar relaciones con los nuevos entornos, para sentirse valorados, sentir que su perspectiva es apreciada, que se reconoce y se respeta la cultura que aportan a esa relación.



Abordamos el tema de la cultura enfatizando la integración de la historia del Delta en el plan de estudios

Cada emplazamiento dispone de un programa centrado en el niño y diseñado de forma independiente que hace hincapié en el desarrollo del lenguaje, el rendimiento académico, el desarrollo social y cognitivo y la eficacia del propio grupo étnico. Estos programas, que se llevan a cabo en las horas extraescolares o durante el verano se denominan “Aldeas infantiles”. Las familias son componentes importantes de la Asociación y se implican a través de “Círculos familiares”, cuyo objetivo es desarrollar la autoestima de los padres mediante su reafirmación y fortalecimiento, primero como individuos y después como padres.

Es posible que se pregunten por qué utilizar programas en horas extraescolares o durante el verano para los fines de la transición. En primer lugar, y más importante, la transición es un proceso, no un acontecimiento de entrada y salida. Los programas que se llevan a cabo en las horas extraescolares ofrecen un importante apoyo *extendido* para una transición escolar satisfactoria. El programa ayuda a los alumnos a *establecer y mantener* una base educativa temprana sólida. La selección de un modelo extraescolar, que hace hincapié en la lectura y el cálculo, es especialmente adecuada para los alumnos afroamericanos y económicamente desfavorecidos. Los resultados que estos alumnos suelen obtener en estas disciplinas están por debajo de la media nacio-

nal y el vacío se hace mayor a medida que avanzan en su escolarización³. En consecuencia, la intervención temprana en forma de enriquecimiento educativo continuado ayuda a estos niños a realizar la transición inicial así como a obtener apoyo para lograr un éxito continuado.

Los programas extraescolares de calidad deben ofrecer una continuidad de los planes de estudios entre las horas escolares regulares y los programas mismos, mediante evaluaciones, retroalimentaciones y valoraciones del progreso y las necesidades de los niños.

El enfoque del contenido se centra en la lectura, el lenguaje y las matemáticas. Está diseñado como un sistema de instrucción individualizada que satisface las necesidades de niños con capacidades variadas. Esto permite que estos programas ofrezcan una ayuda en tiempo real en áreas en las que los niños tienen dificultades. También permite al personal del programa compartir información objetiva concreta con los maestros y los padres.

Los programas extraescolares y estivales de calidad ofrecen un entorno seguro y educativo que motiva, inspira y apoya al desarrollo adecuado para cada edad en entornos fuera de las aulas tradicionales. Esto es de vital importancia para los niños del Delta, debido a la ausencia general de instalaciones y actividades centradas en los niños.

Los vínculos y la colaboración con las escuelas públicas y las comunidades son dimensiones esenciales de un programa extraescolar o estival de calidad, y son los puntos fuertes de las aldeas infantiles. Se comparten las instalaciones y los recursos. Las aldeas se ubican físicamente en los edificios de las escuelas. Este acuerdo de colaboración ofrece varias ventajas. Es conveniente para los niños, los padres y los profesores. Permite un intercambio sencillo de información entre el personal de la escuela y el de las

clases extraescolares. Asimismo, los niños utilizan el transporte escolar público y se contrata a maestros jubilados para que trabajen en el programa extraescolar o estival.

Consulta apreciativa

La herramienta “consulta apreciativa” que utilizamos implica centrar la atención en lo que el individuo puede hacer, no en lo que no puede hacer. Implicamos a los padres para actividades como el relato de historias, donde hablan acerca de sus experiencias más importantes. Por ejemplo, les pedimos que rememoren los momentos en que, siendo niños, disfrutaron de alguna experiencia con sus padres que les hizo sentirse bien. Así como los momentos en que, ya como padres, hicieron algo con sus hijos que hizo sentir bien a estos últimos. La teoría es que las personas tendemos a gravitar hacia la dirección de lo que hablamos. Si hablamos acerca de experiencias, y no de problemas de pobreza, gravitaremos en esa dirección.

Desafortunadamente, no todas las escuelas funcionan necesariamente en torno a un paradigma basado en los activos, es decir, haciendo hincapié en lo que la gente hace, en lugar de en lo que no hacen, además de reafirmar sus esperanzas y capacidades. Consideramos que, si se valora la cultura de los niños, se sentirán motivados para lograr el éxito. Las experiencias culturales de los niños y los padres son importantes y todas las personas que trabajan con niños deben comprenderlas y reconocerlas.

Abordamos el tema de la cultura enfatizando la integración de la rica historia del Delta en el plan de estudios de las aldeas infantiles. Disponemos de la ayuda de una persona experta en el aprendizaje de los niños afroamericanos a través de una pedagogía culturalmente pertinente. Trabaja para integrar la cultura en su aprendizaje, a través de actividades como la revisión de ejemplos de liderazgo durante el movimiento de los derechos civiles (visitando museos o celebrando conferencias) y la historia del Delta, que es el lugar de nacimiento del *blues*.

En algunas escuelas se realizan este tipo de cosas (febrero, por ejemplo, es el mes de la historia afroamericana). Sin embargo, en nuestra opinión, lo importante es la integración de la reafirmación cultural a través de la experiencia de los niños, ya que éstos

aprenden mejor en entornos donde se les reafirma culturalmente.

MDCP trabaja con la premisa de que desarrollar relaciones sólidas y reforzadoras, en las que las personas se sienten igualmente valoradas, es un proceso de colaboración que implica a las escuelas, a los padres y a las comunidades, donde el niño es el centro. Las aldeas infantiles ofrecen espacios convenientes, tanto para los profesores como para los padres, y permiten obtener una información imparcial sobre el progreso de los niños, sin vergüenzas ni culpas.

Las aldeas infantiles evalúan a cada uno individualmente y permiten tratar en tiempo real los déficit de aprendizaje creados por la pobreza. Es posible que un niño tenga un vocabulario deficiente, otro puede mostrar una fonética insuficiente; el maestro de la aldea infantil puede enviar una nota al profesor de su clase comunicando el trabajo del niño. El mes pasado, un consejo escolar me invitó para hablarles sobre cómo podemos crear una relación de colaboración entre las aldeas infantiles y las escuelas; una buena idea es incluir a los maestros de las aldeas infantiles en las actividades de desarrollo del personal profesional del colegio.

Estamos en la etapa formativa de la creación de relaciones con las escuelas, pero la actitud general ha sido muy receptiva y de gran apoyo. Esto se debe, en parte, a la forma en que tratamos el problema. Nos centramos en la forma en que esta asociación puede apoyar la misión y los objetivos de la escuela y ayudarle a lograr el éxito.

En el estado de Mississippi, existe un sistema de responsabilidad escolar por el que se puntúa a las escuelas del uno al cinco según el rendimiento de sus alumnos. Hacemos hincapié en el objetivo de las aldeas infantiles de mejorar la lectura y el cálculo; la puntuación de la escuela mejora si el resultado de los niños es mejor en esas asignaturas. Las escuelas desean que el resultado académico de los niños sea excelente, al igual que los padres y las comunidades. Es una propuesta ganadora.

Ustedes pueden preguntarse por qué hemos elegido este enfoque. Bien, en la actualidad, las instituciones están reconociendo los beneficios mutuamente gratificantes de la colaboración de la comunidad. Es nece-

sario llevar el mensaje de reafirmación de lo mucho que necesitamos colaborar y trabajar en sociedad.

Esperamos que la colaboración se convierta en la norma dentro de las comunidades a las que MDCP presta sus servicios. Nuestra visión del éxito es que las comunidades, las escuelas y los padres se den cuenta de los beneficios de una relación mutuamente gratificante sin que sea necesaria la presencia de entidades como la Fundación Bernard van Leer o de personas como Bettye Ward Fletcher para catalizar la relación. Ciertamente, este modelo tiene el potencial para su reproducción, especialmente a medida que implica el desarrollo de la capacidad autóctona.

Creemos que las sociedades que MDCP está desarrollando serán sostenibles, ya que aprovechamos los recursos existentes, maximizamos el uso de las habilidades naturales y voluntarias y creamos capacidad organizativa. A pesar de que el proyecto está aún en su etapa temprana, también incluye un mecanismo de evaluación de modo que, a medida que vaya pasando el tiempo, iremos siendo capaces de revisar nuestros objetivos y comprobar si se han producido diferencias en las vidas de los niños, las familias y las comunidades.

Bibliografía

- Action Alliance for Children. (2000), *School Readiness*. Children's Advocate, septiembre-octubre 2000
- Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35: 61-79
- Bowman, B. (1999). *Kindergarten practices for children from low-income homes*. In the Transition to Kindergarten. Eds. R. Pinata and M. Cox. Baltimore: Paul H. Brookes
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Clark, R. M. (1984). *Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Downs, S. W, Costin, L. B. & McFadden, E. J. (1996). *Child welfare and family services: Policies and practice (5th ed.)* White Plains, New York: Longman
- Foundation for Child Development. (2005). *Getting there: PreK-3 Public Education's Base Camp*
- Gay, G. (1975). "Cultural differences important in education of Black children". *Momentum*, (October), 30-33
- Hale, J. (1986). *Black Children: Their roots, culture, and learning styles*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press
- Lynch, M. and Cicchetti, D. (1997). *Children's relationships*

with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35: 81-88-99

- Neal, L.I., McCray, A. D., Johnson, G. W. and Bridges, S. T. (2003). *The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions*. *The Journal of Special Education*, Vo. 37 No. 1, 49-57
- National Center for Children in Poverty, *Who are America's poor children?* Columbia University, Mailman School of Public Health. Obtenido en el sitio Web el 13 de octubre de 2006. www.nccp.org/pub_cpt5b.html.
- National Coalition for Parent Involvement in Education. (2005). *What's happening: A new wave of evidence: The impact of school, family and community on student achievement*. Obtenido en el sitio Web el 4 de octubre de 2006 www.ncpie.org/WhatsHappening/researchJanuary_2006.htm
- Pianta, R.C. and Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten*. Brookes Publishers, Baltimore, MD
- Rhode Island KIDS COUNT, (2005) *Getting Ready: Findings from the national school readiness indicators initiative, a 17 state partnership*, Getting Ready, February. www.gettingready.org
- Schwartz, W. (1999). *Developing social competence in children*. Choices Briefs, Columbia University, NY
- Schorr, L. (1997). *Common Purpose*, Anchor/Doubleday
- Zastrow, C. and Krist-Ashman, K. (2001). *Understanding human behavior and the social environment (5th ed.)*. Belmont, CA: Brooks/Cole

Notas

- 1 Dr. Bettye Ward Fletcher es académica, investigadora y administradora profesional. Es la fundadora y presidenta de Professional Associates, Inc., una organización para la investigación y la evaluación que se dedica al desarrollo, evaluación y desarrollo de capacidad de programas en comunidades rurales e indígenas. Este artículo obtuvo información adicional proporcionada por Andrew Wright.
- 2 Centro Nacional para la Pobreza Infantil, 2004
- 3 Bowman, 1999

La educación de la primera infancia en la India rural

Explorando los mecanismos para mejorar los vínculos entre el hogar y el colegio

Cherukuri Indira Dasgupta, coordinadora de investigación y planificación, PIDT¹

El debate de este artículo se basa en un contexto más amplio de la experiencia del PIDT (*People's Institute for Development and Training* o Instituto Popular para el Desarrollo y la Formación) durante sus muchos años de trabajo en la organización de colegios no formales en la India rural. También toma en consideración un estudio que PIDT llevó a cabo en colaboración con la Fundación Bernard van Leer, "La aculturación del niño a la escolarización: un estudio multiétnico". A pesar de que, en su mayor parte, el estudio trató sobre la preparación de los niños de entre 6 y 14 años para su ingreso en la escuela de educación no formal (NFE²), ofreció información útil sobre cómo la educación preescolar debería satisfacer las necesidades de desarrollo de los niños y ampliar así las oportunidades de las aldeas para la integración y el cambio sin comprometer los valores y las habilidades autóctonas que desde siempre los habían sustentado.

La aculturación del niño a la escolarización: la experiencia de PIDT

PIDT observó la existencia de un entusiasmo por la educación entre los padres y los niños y entre los niños al igual que las niñas. Los aldeanos con los que PIDT trabaja entienden que la educación mejora las oportunidades y los estilos de vida, amplía las capacidades de gestión del hogar e introduce habilidades valiosas para las niñas y los niños, incluso dentro de la estructura social tradicional. Sin embargo, todavía se lucha por integrar los valores de la educación formal en la práctica de la comunidad. De hecho, de acuerdo con los padres, una queja importante sobre los chicos que asistieron a las escuelas públicas fue que estos no deseaban trabajar tanto como comer y

vestir bien, así como comprar cosas caras como relojes o bicicletas. El éxito en sus estudios quedaba en un segundo plano.

Por otra parte, muchas chicas inteligentes debían ayudar a sus hermanos con sus tareas escolares en lugar de dedicarse a las suyas, en la creencia de que la educación era más importante para los niños que para las niñas, debido a la forma en que se les habían asignado roles distintos.

Claramente, la aculturación a distintos valores en el hogar y la escuela, con obvias divisiones entre los padres y los niños, crea un clima de desconfianza, distanciamiento y desorientación. Para lograr el desarrollo de ciudadanos buenos y responsables, es esencial buscar aspectos comunes o comprender las diferencias, de modo que los niños puedan aprender a equilibrar los puntos de vista del mundo actual cambiante, al tiempo que conservan su identidad y raíces.

Mientras que la educación para las niñas pequeñas es un paso importante hacia delante en estas comunidades, una educación igualitaria debe continuar traducéndose en la ampliación de las oportunidades para las mujeres. La educación se ha convertido en algo deseable para las chicas, si bien antes se consideraba como algo innecesario; sin embargo, se utiliza de forma que la cooptan de nuevo con roles específicos de género, como acrecentar el valor de la mujer casada. Dado que los cambios de las formas de pensar y las estructuras sociales llevan mucho tiempo, la educación de las niñas es una primera etapa hacia oportunidades intelectuales igualitarias, con la salvedad de

que se deben tratar otros factores más allá del mero acceso a la educación.

Si bien los niños pueden crecer desarrollando valores distintos a los de sus padres o profesores, lo harán de forma consciente, basándose en la comparación y con una base adecuada, si se ponen de relieve un conjunto de valores educativos desde el principio. No obstante, si comienzas desde un vacío de valores, es posible que siempre se encuentren a merced de las circunstancias, sin ser nunca dueños reales de sus vidas.

Así, el reto en la satisfacción de las necesidades físicas, sociales, psicológicas, emocionales e intelectuales de los niños, para su desarrollo holístico en un entorno de preescolar es ofrecer atención y educación como individuos y miembros de una comunidad, así como el estímulo intelectual y la adquisición de conocimientos. Este concepto de desarrollo de la primera infancia se debería comunicar a los padres, quienes es posible que tengan distintas expectativas de educación preescolar y formal.

Una transición fácil: lecciones del estudio

Lección 1: una cantidad considerable del aprendizaje temprano de los niños es emotivo y lleva tiempo.

Hemlal, se encontraba bien cuidado por su hermana mayor, que lo enseñaba a leer y escribir. En su primer día de clase, Hemlal prefirió sentarse al lado de su hermana. Tardó un mes hasta que se sentó con sus compañeros.

Los niños pequeños con hermanos mayores disfrutaban con frecuencia de libertad de expresión. También son dependientes de sus madres, en diferentes grados, y la lactancia materna se prolonga, a veces, hasta los 6 años de edad.

Observamos que los niños pequeños aprenden de la forma en que se dan las lecciones tanto como del contenido. Por ejemplo, los niños desinteresados, distraídos o incapaces de responder, no sólo comprendieron cuando los profesores los animaban constantemente, sino que respondieron a las preguntas con interés y un tiempo de respuesta significativamente mejorado.

Es posible que el sentimiento de seguridad que esto ofrece sea fundamental para la capacidad del niño para centrarse en la lección y en el desarrollo de rutas mentales flexibles necesarias para el crecimiento intelectual. La inversión emocional, el apoyo y el respeto

por los niños por parte del maestro son cruciales para su adecuada socialización y no se deben sacrificar en pos de una educación temprana fuera del hogar. Así, mediante la implicación de la familia en el proceso de enseñanza, permitiendo a los hermanos que se sienten juntos y a los padres que observen o garantizando que el maestro ofrezca el apoyo emocional adecuado a los niños, se puede facilitar la transición escolar.

Lección 2: el aprendizaje interactivo basado en la experiencia desarrolla las habilidades cognitivas y sociales necesarias para el aprendizaje futuro.

Sanjoy era un chico que confundía los números 6 y 9. El profesor le regañó de forma severa por ello y el niño rompió a llorar. Cuando el profesor cambió el modo de instrucción utilizando piedras y ramitas, el niño olvidó su tristeza y consiguió aprender muy rápido.

En las comunidades rurales de India, la primera generación escolarizada de niños depende del aprendizaje táctil y sensorial. Demuestran una fuerte relación con el entorno que les rodea y confían más en la experiencia que en el razonamiento deductivo de la comprensión cognitiva. Los elementos de aprendizaje experimental se deberían incorporar de forma creativa en el plan de estudios para que la riqueza de la percepción y la intuición sensorial del niño rural no se pierda, evitando así el distanciamiento entre la familia y el niño.

Lección 3: la interacción y el apoyo de los hermanos y entre generaciones son activos de un valor incalculable para el desarrollo de la autoestima y la preparación para el aprendizaje.

Sahida, una niña de 10 años, fue llamada a la pizarra para leer sus cartas en voz alta. Al ver esto, su hermana de 5 años, que deambulaba cerca de la clase, entró corriendo para ponerse al lado de ella e intentó copiar lo que hacía.

Muchos niños de la India rural viven en grandes, y a veces extensas familias, donde desarrollan de forma natural una habilidad para relacionarse con otros individuos de edades distintas y formar estrechas relaciones con sus hermanos. Con frecuencia, los hermanos mayores cuidan de los pequeños y se convierten en modelos para ellos. En lugar de apartar a los niños de esta estructura de apoyo previamente existente mediante aulas divididas por edades, se comprobó que resulta productivo permitir que los

niños de distintas edades compartan la misma aula, incluso si sus niveles de aprendizaje son diferentes. En este contexto, los niños pequeños percibieron una mayor presión sobre sus estudios y los niños más mayores, al ayudar a sus hermanos pequeños, interiorizaron mejor las lecciones.

A pesar de que, en el momento en que se llevó a cabo el estudio los roles sociales de género continuaban siendo distintos, es factible que el aprender juntos, y con el apoyo de sus hermanas mayores, tuviera una influencia en las percepciones de género de chicos jóvenes, ofreciéndoles modelos femeninos.

Lección 4: la incorporación de las habilidades y la cultura locales educa a las comunidades en lugar de crear individuos alienados.

Era la época de los dátiles. Los niños, querían recogerlos y comer la tierna semilla dentro del aula. Ponían la excusa de querer ir al baño, pero en su lugar, iban a recoger el fruto.

El contexto en que se basa una cultura es importante para mantener la espontaneidad y los instintos de supervivencia de los niños. Las habilidades, las historias, los juegos, las canciones y los bailes locales conforman una sólida parte de la educación infantil temprana. El respeto por los estilos de vida tradicionales va de la mano con las nuevas oportunidades, manteniendo la armonía entre las generaciones y el orgullo por su herencia.

Lección 5: los valores formados se deberían incluir en la educación.

Firos, fue llamado a la pizarra para recitar los números del 1 al 100 para que el resto de la clase le siguiese. Lo hizo correctamente y esto le animó a adoptar un rol más activo en clase. Firos se había quejado a su madre de que no se le pedía nunca que fuese líder.

Ingenuamente, el niño asociaba su capacidad correcta de articulación a una habilidad para liderar, lo que, obviamente, consideraba un rol muy importante. Comprender los valores de un niño permite al profesor desarrollar el potencial de éste, rompiendo las barreras de la comunicación que impiden que los niños y los padres interactúen de forma efectiva con el sistema escolar. Este asunto es más grave en el caso de las niñas, que a menudo abandonan la educación más pronto que los niños, debido a limitaciones

sociales y a sus percepciones sobre sus roles futuros en la comunidad.

Conclusión

La observación del proceso de aculturación muestra que el aprendizaje en el primer colegio al que asisten los niños incluye amplios hitos de desarrollo, como la higiene corporal, el respeto por los mayores y los extraños, la paciencia y la concentración, la comunicación con los miembros externos a la familia, el reconocimiento de imágenes desconocidas, el razonamiento lógico y el intercambio de la dependencia de los hermanos por la amistad con los compañeros.

Al reconocer la integración social y el crecimiento personal que fomenta la educación temprana, los colegios NFE establecidos por PIDT pretenden integrar la comunicación de valores sociales, la cultura y las habilidades básicas de las comunidades residentes, la estructura de apoyos de la familia, los métodos de enseñanza interactivos y comprometidos y, lo más importante, un enfoque educativo. Nuestra experiencia demuestra que el reconocimiento y la práctica consciente de estas cualidades facilitan el proceso de transición para los niños desde sus hogares hasta los colegios.

Después de todo, el desarrollo de la autoestima de los niños y la apertura de sus mentes a las ideas y conceptos que van más allá del contexto local fueron los aspectos clave de la aculturación que se inició. La comprensión más importante lograda mediante el estudio fue que este proceso se debería dirigir de forma que conserve los vínculos familiares y el sentido de identidad del niño.

Notas

- 1 El Instituto Popular para el Desarrollo y la Formación es una organización voluntaria que trabaja en las bases de la India rural en Chhatisgarh, Jharkhand, Uttar Pradesh, West Bengal y Delhi en aspectos de educación, fortalecimiento de las mujeres, desarrollo infantil, medios de vida y entorno de la población marginada.
- 2 Las escuelas NFE se establecieron en ubicaciones de las comunidades elegidas por los padres y las clases se impartían de acuerdo a planes de estudios que fomentaban la interacción entre los niños y la implicación en el proceso de aprendizaje. Su objetivo era ofrecer una educación primaria acelerada a los niños de entre 6 y 14 años que no tenían acceso a la educación y su resultado fue muy satisfactorio, donde todos menos uno pasaron al sexto nivel de educación gubernamental al final de año.

Transiciones entre las comunidades pastoriles de Uganda

Clases bajo los árboles

Nathan Chelimo, consultor regional de Educación, Save the Children Uganda

En el pasado, los niños de las comunidades pastoriles de Karamoja, Uganda, no asistían nunca a la escuela, ya que sus antepasados habían maldecido la educación. No era un rechazo rotundo a la educación, sino más bien la necesidad competitiva por el trabajo de subsistencia. El programa ABEK (*Alternative Basic Education for Karamoja* o Educación Básica Alternativa para Karamoja) y los programas sobre desarrollo y educación para la primera infancia), introducidos entre las comunidades de Karamoja, les habían animado a matricular a sus hijos en las escuelas. Los programas ayudan a una transición sin problemas desde la escolarización no formal a la formal, además de efectuar un seguimiento del rendimiento de los niños y contribuir a la prevención de las altas tasas de fracaso en el sistema escolar formal.

El acceso a la escolarización informal

El programa ABEK está fundado por varias organizaciones, entre las que se incluyen Save the Children y la Fundación Bernard van Leer, y se aproxima a la educación con el previo conocimiento de las realidades de una infancia pastoril. De esta forma, el pueblo de Karamoja, que tiene un estilo de vida precario y de trabajo intensivo, con un exceso de independencia de las mujeres y los niños de las actividades domésticas y agropastoriles, reconoció que la educación y el pastoreo pueden ir de la mano. En una ceremonia simbólica celebrada en 1995, renunciaron a la maldición que sus antepasados habían pronunciado, marcando el nacimiento de la educación formal en Karamoja. Al mismo tiempo, el programa refuerza la capacidad de atención, desarrollo y educación de la primera infancia, además de facilitar la transición desde el hogar hasta ABEK y, posteriormente, a las escuelas de educación formal.

Para contribuir al Objetivo de Desarrollo del Milenio de educación primaria universal¹, ABEK se centra en el cambio de las actitudes negativas ante la educación en general y en la educación de las niñas en particular. Para ello, ofrece un plan de estudios pertinente

para los niños de Karamoja y fomenta el camino hacia la escolarización formal. La enseñanza se realiza en centros de la comunidad cercanos a las colonias de Karamoja aunque, con una frecuencia cada vez mayor, los tutores de la comunidad, llamados facilitadores, imparten clases a los niños bajo los árboles a las horas adecuadas. Se contrata a los facilitadores en la vecindad inmediata y se les forma para su trabajo. Los más ancianos de Karamoja se implican en todos los aspectos de la planificación, la aprobación y el seguimiento del programa.

El programa de ABEK desarrolla los programas educativos para adecuarlos a un estilo de vida pastoril y ha cambiado radicalmente las actitudes de los padres. En la actualidad, en lugar de percibir la educación como una amenaza, la mayoría de los padres de Karamoja envían a sus niños a la escuela.

El plan de estudios reúne temas que fomentan la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades de preparación para la vida y la actividad ocupacional. Se trata de un paquete de 10 módulos temáticos no lineales, escritos en el idioma local con instrucciones sobre alfabetización y cálculo, tanto en inglés como en el idioma local, dentro del contexto de la vida pastoril.

Los niños estudian a horas adecuadas para la comunidad; el aprendizaje no interfiere en las tareas domésticas. Por ejemplo, pueden estudiar entre las 7 y las 9 de la mañana y entre las 7 y las 9.30 de la noche aunque, en los últimos años, este horario se ha visto afectado por la inseguridad resultante de los robos de ganado y los ejercicios de desarmamiento. Los métodos de enseñanza son participativos y funcionales y están vinculados a la sabiduría indígena y a las habilidades vitales básicas.

La transición hacia la escolarización formal

Para reforzar el vínculo entre ABEK y la escuela formal, los equipos de puesta en práctica del distrito organizan talleres de formación para maestros de educación

formal, comunidades de administración educativa y asociaciones de padres y maestros sobre la filosofía y los métodos de ABEK. En los talleres de formación se trabaja en el seguimiento y la optimización de los conocimientos y las habilidades, así como en el apoyo a los niños que realizan la transición desde ABEK hasta la escuela formal. También establece el marco de trabajo para estándares similares dentro de ABEK y el sistema de escolarización formal de modo que se garantice una transición sin problemas. Se anima a los niños a que avancen hasta la escolarización formal cuando estén listos para ello. Desde 1999, más de 7.000 niños de Karamoja han comenzado la escolarización formal, de un total de cerca de 33.000 en los 268 centros de enseñanza de ABEK.

Enfoque

La planificación para una transición más eficaz desde la escolarización informal a la formal para los niños debería tomar en consideración:

- el apoyo de las prácticas de alfabetización de las familias para mejorar sus habilidades en este ámbito;
- el reforzamiento de las prácticas en las aulas para apoyar el estilo de vida de la comunidad;
- las prácticas adecuadas compartidas en cada emplazamiento;
- la diferenciación entre discontinuidades comunes para todos los niños y aquellas vinculadas a sus culturas y contexto social, tomando en consideración los entornos familiares y escolares que fomenten la continuidad.

La transición efectiva también ha recibido el apoyo de los alumnos de Karamoja, quienes han identificado formas de interacción con miembros importantes de la familia y la comunidad que desempeñan la función de agentes de socialización. Asimismo, el gobierno de Uganda asumió la responsabilidad de contratar, formar y pagar a instructores no formales, como parte de una base para la transición y el desarrollo de las capacidades y las competencias profesionales de los facilitadores.

Retos

El programa ABEK, al fomentar la educación en el pueblo de Karamoja, exige una importante inversión en las escuelas y las intervenciones de educación para la primera infancia por parte del gobierno, ésta última conferida actualmente al sector privado.

Cada escuela de educación formal debe observar los estándares mínimos establecidos por el Ministerio de Educación.

La interacción verbal fomenta la alfabetización temprana, pero se frena el avance de los niños que se matriculan en la escuela formal debido a la falta de materiales de lectura en sus hogares, lo que resulta en un vocabulario limitado. Se debe apoyar el restablecimiento de las prácticas de alfabetización tradicionales en las comunidades pastoriles, como los cuentos.

Los educadores de ABEK son paraprofesionales locales con una formación limitada y seleccionados dentro de la comunidad. Esto afecta enormemente a la estrategia de enseñanza durante la transición hacia la escolarización formal. La identificación de procesos de aprendizaje, un amplio plan de estudios, actividades versátiles y un idioma de enseñanza adecuado son los puntos centrales para desarrollar conexiones entre el programa ABEK y el sistema formal.

Tradicionalmente, las creencias del pueblo de Karamoja eran que la educación era innecesaria, ya que el sustento mediante la cría de animales satisfacía todas las necesidades. Las familias continúan confiando enormemente en los niños para las tareas domésticas, la atención de los más pequeños y otros trabajos, pero se pide a los padres que liberen, al menos, a uno o dos niños de sus obligaciones para que puedan asistir a la escuela, que es de vital importancia para mantener un cierto número de alumnos en la escuela. Una vez los alumnos de ABEK pasan a la escuela formal, ya no son considerados para realizar las tareas domésticas.

El difícil medio de vida y las realidades socioeconómicas de las comunidades pastoriles exigen que los niños se comprometan a contribuir a la supervivencia familiar. Un sistema de educación flexible que reconozca esta realidad puede ser la única opción para ofrecer una oportunidad a los niños en este contexto, para equilibrar la escolarización con las obligaciones del sustento.

Nota

- 1 El Segundo objetivo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio establece que, para 2015, es necesario “garantizar que todos los niños y niñas realicen un curso completo de educación primaria” <www.un.org/millenniumgoals>

Las claves de una transición exitosa en Guatemala

Educación bilingüe y participación comunitaria

Benito Terraza, director de APEDIBIMI

La Asociación de Promotores de Educación Inicial Bilingüe (APEDIBIMI) desarrolla su programa en la región de Ixil, situada en el Departamento de El Quiché, en el noroeste de Guatemala, con un 90% de población indígena. Los ixiles conforman una de las 22 etnias del conjunto indígena maya, que representa el 60% de la población nacional. Su lengua materna, el idioma ixil, constituye un factor de cohesión social, así como un instrumento de transmisión y difusión de la cultura y la enseñanza.

En Guatemala, la población rural e indígena es la más afectada por la pobreza y también por el conflicto armado interno que devastó al país durante más de cuatro décadas, de 1954 a 1996. Entre los cambios que se produjeron tras la firma de la paz entre el gobierno y la insurgencia, destaca el inicio de la actividad de organizaciones humanitarias internacionales, lo que supuso la organización local de comités, asociaciones y cooperativas para potenciar el desarrollo social.

No obstante, uno de los problemas que persisten es la situación de pobreza extrema que se da tanto en el área urbana como rural. Los resultados de la ENCOVI 2000¹ mostraron que en Guatemala, 6 de cada 10 personas se encuentran en situación de pobreza y aproximadamente dos de cada diez son extremadamente pobres. El 56% de la comunidad indígena vive en situación de pobreza, permaneciendo al margen de la vida política, social y económica del país.

A raíz del conflicto armado, la mayoría de los niños se convirtieron indirectamente en víctimas de la guerra. Como consecuencia de ello, este grupo de población presenta uno de los índices de analfabetismo más elevados de Guatemala (en 2002, entre la población infantil de 3 a 6 años,

sólo un 38,61% de los niños estaban inscritos en el sistema educativo).

En este contexto, la ONG francesa Niños Refugiados del Mundo empezó desarrollando el programa Jardines Infantiles, con el objetivo de proporcionar atención integral a la población infantil de 3 a 6 años y formar a personal local para consolidar y sostener el programa.

Como resultado de esta intervención surgió APEDIBIMI, con la finalidad de responder a las demandas de las comunidades en el ámbito educativo, y en especial de los niños más pequeños. Sus asociados son originarios de las mismas comunidades donde prestan servicio y han sido elegidos por sus miembros. Hablan el idioma materno de los niños (pero también el español), conocen el contexto de la comunidad, mantienen contacto regular con sus líderes y además viven en ella.

La misión de APEDIBIMI es “promover el desarrollo de una atención inicial y preprimaria de calidad a favor de la niñez ixil de 0 a 6 años, con participación de la familia”, mediante los siguientes ejes de actuación:

1. El juego: como desarrollo de las habilidades y destrezas de los niños.
2. La cosmovisión: incorporando el idioma, los valores culturales, las actitudes y la espiritualidad en la práctica cotidiana.
3. El medio ambiente: para promover el respeto por la naturaleza y el uso adecuado de los recursos.
4. La interculturalidad: como intercambio cultural, de valores personales y sociales.
5. La perspectiva de género: fomentando la igualdad de derechos y oportunidades, y promoviendo la participación directa de las niñas y la sensibiliza-

ción de padres y madres, líderes comunitarios y maestros.

6. La salud: mediante la promoción de la higiene personal y de la salud preventiva.

Ello se traduce en una serie de acciones realizadas con los niños: el proyecto Educación Inicial (niños de 0 a 3 años y madres embarazadas) y el proyecto Jardines Infantiles (con niños de 4 a 6 años), cuyo fin es el de facilitar la transición a primer grado, fortaleciendo sus capacidades mediante la utilización del juego como método y la incorporación de su entorno cultural. Son atendidos por maestros y maestras de preprimaria bilingües.

Por otro lado, también se llevan a cabo actividades con la comunidad: capacitación a padres de familia sobre el proceso educativo de los niños; formación de juntas escolares para lograr sostenibilidad del proceso educativo en la comunidad; creación de centros de documentación comunitaria, lugar de consulta bibliográfica pero también lugar de encuentro para planificación de actividades; centro de capacitación para reuniones y talleres.

Entre los directamente beneficiados por el programa se encuentran 2000 niños y niñas de 0 a 6 años, 25 promotoras voluntarias de educación inicial, 110 maestros de educación preprimaria, 60 jóvenes estudiantes, 800 familias, 98 miembros de juntas escolares y, mensualmente, 300 estudiantes de los niveles preprimario, primario, secundario y universitario, etc.

El proyecto Jardines Infantiles

Actualmente cuenta con 20 Jardines Infantiles (JI) reconocidos por el Ministerio de Educación (MINE- DUC) en 15 comunidades ixiles de los municipios de Nebaj, Chajul y Cotzal.

Cada JI es atendido por dos maestros que realizan labores de planificación e implementación de actividades (en grupo o por separado, por edades o por capacidades de aprendizaje), establecen relaciones con padres o madres y con líderes de las comunidades, y elaboran el material didáctico con recursos del medio y una mínima dotación de material comprado.

Los maestros son asesorados por el equipo técnico del proyecto, que colabora en la programación anual, mensual y semanal; facilita las capacitaciones

y se encarga de realizar el seguimiento mensual a los maestros en el aula (capacitación continua).

En la organización del aula se implementan los rincones de aprendizaje, que responden a las áreas del currículum establecidas por el programa y el MINE- DUC (nivel infantil): Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Lógico y Expresión Artística.

La metodología que se emplea compensa la carencia motivada por el poco contacto que los niños de esta región tienen con el lenguaje escrito, mediante la incorporación de códigos escritos y la aplicación práctica de éstos, lo cual se extiende a los hogares para que continúe el proceso de intercambio entre la escuela y el hogar.

El currículo, centrado en los niños, se basa en los principios de la psicología evolutiva, que describe cómo se enfrenta el individuo a su mundo y la construcción de su aprendizaje, lo que favorece la adaptación del niño al medio escolar.

Entre otros aspectos, se tienen en cuenta los elementos del entorno cultural de los niños y se valora y dignifica la propia cultura e identidad, lo que favorece el concepto de sí mismo, para así acceder en condiciones de igualdad al intercambio con el resto de culturas con las que se convive.

Aprendizaje bilingüe

El proyecto se fundamenta en que el idioma del niño es parte de su identidad, y por ello se toma como recurso importante en el desarrollo de sus conocimientos generales. Se busca, por tanto, una situación de bilingüismo aditivo, es decir, un bilingüismo en el que las capacidades que se adquieran o aprendan en la segunda lengua no impliquen la pérdida de las adquiridas en la primera.

En aquellas situaciones en las que el niño viva momentos conflictivos o tenga que expresar sus sentimientos, miedos, etc., se debe procurar utilizar la lengua materna. El aprendizaje del español, por otro lado, permitirá que no suponga un choque para ellos al llegar a la escuela primaria.

El proceso de educación bilingüe sigue fundamentalmente dos pasos:

1. Afianzamiento del idioma materno oral y de las

habilidades comunicativas. Se habla la mayor parte del tiempo en ixil y, progresivamente, se va introduciendo la conversación en español, utilizándolo en actos que los niños entiendan y que les permitan ampliar su conocimiento y manejo del idioma en situaciones que les resulten familiares, sin recurrir a la traducción. Aunque el idioma materno se sigue utilizando prioritariamente, se amplían las ocasiones para hablar en español sobre objetos que utilizan en el aula, las partes del cuerpo, los números, los colores, los tamaños, etc.

- Los niños practican diversos registros del idioma materno (es decir, no sólo el habla coloquial, sino los términos más formales) para ir dándoles mayor seguridad en sí mismos en momentos en que tengan que enfrentarse a situaciones diferentes (con personas desconocidas, en la escuela primaria, etc.). Para practicar más el uso del español, se llevan a cabo actividades para que expliquen sus propios dibujos, narren algún suceso, recuerden los nombres de objetos, animales, oficios, etc. En una misma conversación, el nivel de exigencia será diferente para mayores y para pequeños (niños de 3, 4, 5 y 6 años). Estas actividades se practican tanto en el ámbito comprensivo como expresivo, considerando que casi todos los niños ya conviven en cierta manera con el español.

Este reto continúa en la escuela primaria al recibir a los egresados del JI, acostumbrados a una metodología participativa y apoyada en recursos concretos para un aprendizaje bilingüe.

La participación comunitaria

La participación activa de los miembros de las comunidades promueve la permanencia en la escuela de

los niños y favorece su desarrollo psicosocial integral y su integración en la comunidad y en la sociedad, lo que se logra mediante talleres prácticos en los que se recrean situaciones de juego y aprendizaje.

Con las madres y padres se trabaja sobre aspectos educativos, salud, nutrición, estimulación temprana y desarrollo de la niñez; también con la elaboración de materiales apropiados para el trabajo en el aula, y el aporte de elementos culturales que nutran el currículo con el fin de fomentar el respeto a la cultura e identidad de cada pueblo.

Con los líderes de la comunidad se incide sobre compromiso para mantener la asistencia regular a la niñez, la búsqueda de fondos locales, la recopilación de material como juguetes y la obtención y mantenimiento de equipamiento.

Evaluación del programa

La valoración de los JI se evidenció en un estudio de cohorte realizado a principios del año 2004 (Ureta) y cuyos resultados se recogen en la siguiente tabla.

El estudio reflejó que los niños se adaptan mejor a primer y segundo grado con relación a los preparados por el sistema tradicional (T), pero al llegar al tercer grado se vuelve más difícil su adaptación y se da la repetición. Por lo que respecta a la tasa de abandono, arroja mejores resultados los JI que el sistema tradicional.

En la evaluación externa final realizada al programa a finales de 2004 (Universidad del Valle de Guatemala) se pudo determinar que lo que incidió en la permanencia de los niños en el JI y en los primeros años de la escuela primaria fue, por un lado el carácter bilingüe de la educación y el hecho de que sea impartida

Tabla 1. Niveles de graduación y tasas de repetición en la escuela primaria, según procedencia del centro de preescolar del proyecto (JI) o del sistema tradicional.

Grado	Tasa de promoción		Tasa de repetición bruta		Tasa de repetición neta		Tasa de abandono	
	JI	T	JI	T	JI	T	JI	T
Primero	86.3	77.1	12.5	16.2	0	0	1.1	6.5
Segundo	83.3	75.0	16.6	21.6	0	0	0	3.3
Tercero	50.0	78.2	50.0	13.0	0	0	0	8.6
Promedios	73.2	76.8	26.3	16.9	0	0	0.3	6.2



FOTO: MARC MATARERU/BERNARD VAN LEER FOUNDATION

Se estimula a los niños a adquirir una serie de habilidades utilizando su segundo idioma, sin olvidar lo aprendido en su idioma materno

por maestros locales bilingües (reconocidos por el MINEDUC).

Otras claves del éxito vienen determinadas por la participación activa de la comunidad y la implementación de actividades lúdicas para la lectoescritura y el desarrollo del pensamiento lógico, la utilización de material contextualizado y apropiado, el seguimiento del aula por parte del equipo técnico y el compromiso de cada docente con su aula y su comunidad.

Los esfuerzos continúan

Los objetivos de APEDIBIMI consisten en continuar con la búsqueda del apoyo técnico y contribuir a la educación infantil hasta lograr que este tipo de atención sea considerada como prioritaria en el marco de las políticas del MINEDUC. Mientras que la educación bilingüe continuará siendo un componente implícito del programa, la promoción de los derechos y responsabilidades de los niños y su divulgación también figura entre sus acciones preferentes, así como favo-

recer, mantener y sistematizar los espacios de participación comunitaria. La experiencia nos ha mostrado que éste es el camino para garantizar el proceso de transición escolar de los niños pequeños a la escuela.

Nota

- 1 Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida- Instituto Nacional de Estadística (INE), Guatemala.

Del centro de preescolar a la educación primaria en Polonia

La experiencia de la Fundación Comenius

Teresa Ogrodzińska, presidenta, Fundación Comenius para el Desarrollo Infantil

En Polonia, la enseñanza obligatoria comienza a principios del año escolar al llegar a la edad de 7 años. No existe la educación preescolar obligatoria para los niños menores de 5 años, pero las autoridades locales han aceptado la responsabilidad de dirigir programas de educación para la primera infancia. Sin embargo, enfrentados a una difícil situación económica tras los cambios políticos de 1989, muchas autoridades locales han clausurado estos centros sin ofrecer ninguna alternativa. La situación es especialmente grave en las áreas rurales.

Durante el año escolar 2004-05, sólo el 35% de los niños de entre 3 y 5 años asistieron a los centros de preescolar (en las áreas rurales este porcentaje fue del 15%). En septiembre de 2004, se promulgó una ley por la que todos los niños de 6 años debían asistir durante un año a clases de preescolar preparatorias (clase 0), bien en jardines de infancia o bien en centros de preescolar ubicados en las escuelas de primaria. La cuestión en continuo debate es si los niños de entre 3 y 5 años deberían también, por ley, asistir a centros de preescolar (actualmente, depende de la decisión de los padres).

Para mejorar la situación, desde 2003, la Fundación Comenius, con apoyo de la Fundación Bernard van Leer, está llevando a cabo el programa WTANP (*Where there are no pre-schools* o Donde no existen centros de preescolar) en cooperación con las municipalidades rurales. El objetivo es ofrecer actividades educativas y de desarrollo infantil a los niños de estas áreas. El programa ayuda a establecer centros educativos para los niños de entre 3 y 6 años en aquellos municipios donde no existen centros de preescolar. Los centros están abiertos varios días a la semana y ofrecen horas específicas de actividades educativas. El plan de estudios se centra en la autoestima, la confianza en

sí mismo, la curiosidad y las habilidades sociales de los niños. Los padres ayudan en la dirección de los centros y sus actividades.

Una vez transcurridos tres años de funcionamiento del programa solicitamos a los maestros que nos diesen su opinión sobre las clases preparatorias de preescolar de un año de duración (para los niños de 6 años) y sobre el primer curso de educación primaria, así como sobre la forma en que los niños que habían participado en el programa, respondían ante las situaciones educativas en las aulas. Los resultados demostraron que los niños estaban adecuadamente preparados para el aprendizaje en la escuela, pero que no todos los maestros se sentían satisfechos con estos niños. Algunos los consideraban niños problemáticos que interrumpían las clases. Al mismo tiempo, decían que estos niños se mostraban muy curiosos y formulaban muchas preguntas. También preferían trabajar en grupos y se aburrían con facilidad durante las clases “tradicionales” en las que los niños tienen que escuchar y seguir las instrucciones del maestro. Asimismo, recibimos comentarios inquietantes por parte de algunos padres: los niños que habían mostrado resultados satisfactorios en los centros WTANP no deseaban asistir a las clases preparatorias de preescolar de un año de duración y algunos de ellos sufrían neurosis escolar (con síntomas como dolores de estómago, vómitos y lloros). La conclusión fue que existía un problema de transición desde los centros de preescolar al primer curso de la escuela primaria, por lo que decidimos centrar nuestro trabajo en ello.

Las barreras frente a una transición eficaz

En Polonia, no se concede la suficiente importancia al tema de la transición, incluso existe una ausencia de una terminología pedagógica adecuada. A pesar de que los jardines de infancia están obligados a seguir

un programa para ayudar a los niños a adaptarse a los centros de preescolar, éste sólo se aplica a los niños que entran en los mismos a la edad de 3 años. Los programas son adecuados para nuevos grupos de preescolar pero no para el niño individual. En la mayoría de los casos, la adaptación se trata como un requisito formal y se limita a una reunión con los padres y una o dos visitas por parte del niño al jardín infantil previas al inicio del niño en el colegio.

De manera similar ocurre con los niños que pasan del curso preparatorio (clase 0) a la escuela.

Las barreras frente al proceso de ayuda a los niños en su adaptación al colegio son:

- *Escasa concienciación sobre la importancia de la educación en los primeros años*, que es el resultado de la ignorancia acerca de la importancia de la primera infancia y de su influencia en la educación y la vida futura de los niños.
- *Ausencia de debate nacional en torno a la educación y el desarrollo de los niños*. Los cursos universitarios de formación para maestros no incluyen redes internacionales y, por lo tanto, no están lo suficientemente abiertos a nuevas metodologías y tendencias. Se utiliza un enfoque conservador para la formación de los maestros que no prepara a los futuros educadores para la cooperación con los padres.
- *Falta de continuidad entre los distintos niveles de la educación*. Los maestros de preescolar y los de las clases 1, 2 y 3 de primaria trabajan por separado. No existe ningún mecanismo para que puedan desarrollar juntos estrategias educativas y de desarrollo.
- *Falta de asociación entre los maestros y los padres*. No existe ningún mecanismo para que los padres puedan dar sus puntos de vista al desarrollar programas educativos.

Soluciones prácticas

Para aprender más sobre al asunto de las transiciones, colaboramos con la Dra. Anna Kienig de la Universidad de Bialystok, especializada en transiciones. También nos unimos al Grupo de Interés Especial en la Transición, afiliado a la Asociación Europea para la Investigación sobre la Educación de la Primera Infancia (EECERA), lo que nos permitió plantearnos nuestros retos en Polonia desde una perspectiva internacional y recopilar información sobre los desarrollos más recientes en el proceso de transición.

Establecimos un equipo de instructores y expertos de organizaciones sociales polacas que desarrolló un programa de formación de tres días de duración, “Transición satisfactoria hacia el colegio”, y preparó materiales educativos, dirigidos a docentes de centros de preescolar (incluidos los centros educativos WTANP) y maestros de los cursos 0, 1, 2 y 3.

A lo largo de estos tres días de programa, entre los objetivos a corto plazo se incluyen el desarrollo de los conocimientos y las habilidades de los maestros para el proceso de transición y adaptación, el desarrollo de la cooperación entre los centros de preescolar y las escuelas para lograr una transición y una adaptación satisfactorias y la preparación de los maestros para desarrollar programas de transición en cooperación con los padres.

La formación piloto se ha llevado a cabo en siete municipios rurales. Ciento cuarenta y nueve educadores y maestros que trabajan en los centros educativos WTANP, los centros de preescolar, los niveles 0 y los cursos 1, 2 y 3 de educación primaria participaron en ocho sesiones de formación.

El curso piloto demostró que existe una necesidad genuina de dicho programa, especialmente para establecer la cooperación entre los maestros de los centros de preescolar hasta el nivel 3. Los maestros no percibían este asunto como un problema de cooperación entre los centros de preescolar y la escuela para el beneficio de los niños, sino más bien como un aspecto relacionado con el proceso de adaptación y sus dificultades asociadas. Normalmente, en la mayoría de las sesiones de formación, se produjo cierta tensión entre los maestros de preescolar y los de educación primaria, resultado de la creencia común en Polonia de que la función de los centros de preescolar es ofrecer atención a los niños, si bien la educación “real” no comienza hasta el colegio. Los facilitadores del curso emplearon mucho tiempo y esfuerzo para animar a los participantes a que cooperaran en el desarrollo de programas conjuntos para la creación de un entorno amistoso para la transición y la adaptación.

El curso de formación demostró que los maestros carecían significativamente de las habilidades necesarias para la cooperación con los padres e incluso se mostraban reacios a hacerlo. También reveló una falta

de conocimientos entre los maestros sobre el proceso de transición. El cuestionario final incluía las siguientes respuestas a la pregunta: ¿Qué le resultó más revelador durante el curso?

- los sentimientos reales del niño acerca de su asistencia a la escuela después de pasar por el centro de preescolar;
- el gran número de dificultades a las que se enfrenta el niño en el proceso de adaptación;
- la posibilidad de utilizar métodos de preescolar en la escuela;
- la dificultad del niño para adaptarse a la escuela después de pasar por el nivel 0.

También recibimos comentarios muy positivos por parte de los maestros, que encontraron el contenido relevante para su trabajo en el colegio/centro de preescolar, así como materiales educativos muy valiosos. En relación con el aprendizaje de los participantes en los talleres, los maestros mencionaron, como lo más importante:

- el aprendizaje de nuevas formas de trabajar con los padres;
- la concienciación sobre el proceso de adaptación (lo que el niño siente y se imagina);
- los conocimientos sobre el proceso de adaptación y el comportamiento de los niños y los padres durante el proceso de transición;
- la comprensión de las diferencias y las similitudes entre los centros de preescolar y las escuelas de primaria.

El resultado del curso de formación son 13 programas de formación desarrollados por los participantes, que asumen la cooperación entre los maestros y los padres de los centros de preescolar y de educación primaria. Los comentarios de los maestros son optimistas. Comenzaron a poner en práctica los progra-



El curso de formación ayudó a los maestros a ser más conscientes del proceso de adaptación, lo que el niño siente e imagina

mas de transición a través de consultas con los padres, a quienes se pidió su punto de vista por primera vez y que, en un principio, se mostraron sorprendidos y tímidos, pero pronto propusieron nuevas actividades de transición para los niños.

El futuro

Se llevará a cabo un seguimiento de la puesta en práctica de los programas de transición. El curso de formación “Transición satisfactoria hacia el colegio” se incluye en el programa de servicio para docentes de la Academia Comenius. En la actualidad, hemos previsto formar a los maestros que trabajan en las municipalidades y poner en práctica los programas WTANTP.

Hemos iniciado un nuevo módulo de formación que incluirá un enfoque del proyecto hacia el proceso de transición, así como hacia la participación activa de los padres. Dado que hay otros países interesados en este tema, hemos invitado a organizaciones de Gran Bretaña, Grecia, Eslovaquia y la República Checa, para que se asocien a nosotros en este programa de formación.

Transiciones en zonas rurales del Nordeste de Brasil

El programa Parques Infantiles

**Luzia Torres Gerosa, directora general y Vanessa Maia Girão Brito,
coordinadora del programa Infancia Rural, IFAN**

El Instituto de Infancia (IFAN) es una asociación sin fines de lucro que genera nuevos conocimientos sobre infancia en el nordeste de Brasil. Para ello, utiliza técnicas sobre la gestión del conocimiento, mediante la interacción entre las lecciones aprendidas en la práctica diaria y los paradigmas innovadores sobre la infancia. Su objetivo es contribuir al diseño de tecnologías sociales novedosas centradas en la infancia y fomentar nuevas políticas públicas en el ámbito municipal. IFAN fue fundado en 1999 y tiene su sede en Fortaleza, en el estado de Ceará.

La transición escolar de los niños rurales¹ del Nordeste de Brasil está asociada a una serie de factores contextuales. A diferencia de los niños urbanos, los niños rurales suelen estar familiarizados con los maestros, el director, el local escolar. La familiaridad de los “alumnos” con la escuela rural se debe a que la mayoría de los maestros vive en la misma comunidad, son vecinos de algunos de sus alumnos y son conocidos de sus padres.

La dinámica escolar –sus horarios, sus normas, los materiales didácticos que se utilizan, la merienda, etc.– tampoco es una gran novedad para los niños rurales. Sus hermanos y amigos frecuentan la misma escuela y comparten con ellos sus vivencias diarias.

Según cifras de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará, en 2005 un 98% de los niños en edad escolar obligatoria (7 años) atiende un establecimiento escolar, sea urbano o rural, en turnos lectivos de 4 horas matutinos o vespertinos. La experiencia de IFAN en el Nordeste de Brasil demuestra que hay factores sistémicos en su contexto rural que facilitan el acceso y la permanencia de los niños rurales que atraviesan una situación transicional. Los más sobresalientes son: (a) la existencia de una red de escuelas públicas municipales (educación primaria) en las principales comunidades rurales; (b) la existencia de un sistema de transporte escolar gratuito y diario, que

traslada a los niños de las localidades rurales más aisladas a las escuelas; (c) la existencia de un programa de merienda escolar diaria para todos los alumnos de la escuela; (d) la existencia de programas federales de transferencia de recursos para familias pobres que condicionan la ayuda financiera a la permanencia de los niños en la escuela.

Pero también, obviamente, el currículo escolar interviene en el análisis de la transición escolar rural. La Ley Federal de Directrices Base en materia de educación (LDB 9394/96) prevé un currículo escolar básico común en todas las escuelas. Esa misma ley establece la autonomía de la escuela y de su consejo escolar (formado teóricamente por maestros, padres y alumnos) para desarrollar contenidos pedagógicos específicos que respondan a la realidad social local: compra de textos escolares con contenidos culturales propios de una región o grupo social, organización de proyectos pedagógicos, innovadores locales, etc.

En teoría, la LDB 9394/96 garantiza una propuesta pedagógica flexible y moderna. Sin embargo, en la práctica, los niños rurales se enfrentan a una serie de desafíos relacionados con la actual estructura y cultura institucional de la escuela. En concreto, eso se traduce (entre otras cosas) en el supuesto implícito por parte de los equipos docentes de las escuelas rurales de que el alumno y su familia deben adecuarse a las demandas y necesidades de la escuela.

Ese supuesto implícito se plasma en un conjunto de prácticas cotidianas durante el periodo transicional de los alumnos: (a) el apresto escolar del alumno, directamente asociado a la edad cronológica del niño y no a sus capacidades evolutivas ni a sus factores culturales; (b) las actividades curriculares son extensas, monótonas, con contenidos complejos, sin tomar en consideración la capacidad real de concentración y reflexión del alumno; (c) la evaluación del

aprendizaje escolar está focalizado estrictamente en las habilidades cognitivas, desconociendo el valor de habilidades emocionales, sociales y culturales del alumno; (d) el rendimiento escolar está asociado a una jerarquía de saberes definidos por la escuela y no por los intereses y opciones del alumno; (e) la interacción maestro-alumno está centrada en papeles rígidos de disciplina, la cual no ofrece oportunidades para que los niños puedan negociar y participar activamente en la selección de nuevos aprendizajes.

Éxito escolar: ¿responsabilidad de quién?

El equipo docente generalmente reconoce que la mayoría de los padres rurales tiene un bajo nivel de escolaridad y que se enfrenta a diversas dificultades cotidianas (subempleo, pobreza, alcoholismo masculino adulto, doble jornada de trabajo femenina, etc.) que dificultan el acompañamiento escolar de sus hijos. De este modo, el equipo docente responsabiliza a la familia del bajo éxito escolar de sus hijos, lo que es aceptado por los padres.

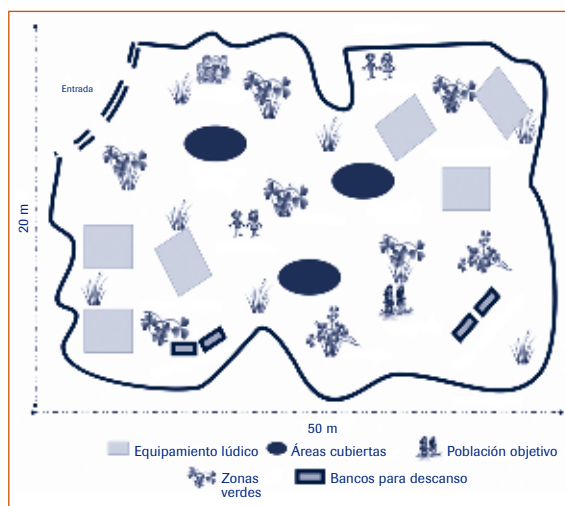
Esta aceptación familiar se explica por el hecho de que en el universo mental de las familias rurales pobres, la escuela tiene una representación simbólica de autoridad absoluta, lo que genera una relación de poder asimétrica entre maestros y familias. Ello dificulta y en muchos casos imposibilita que las familias planteen sus demandas y que participen en la dinámica escolar.

Por último, IFAN ha constatado un alto porcentaje de alumnos con una permanencia de varios años en una misma clase o en programas especiales de refuerzo escolar, sin que el alumno logre avances significativos en el área cognitiva y social. Esta situación crea una imagen negativa del niño en la comunidad escolar y en la familia, además de afectar fuertemente a su autoestima y su motivación con respecto a la escuela. Además, las familias temen perder los beneficios económicos de los programas federales de asistencia (Programa Bolsa Familia y Programa de Erradicación del Trabajo Infantil), siempre condicionados a la asistencia de los hijos a la escuela.

El programa Parques Infantiles

Las lecciones aprendidas por IFAN sobre los aspectos transicionales enfrentados por los niños que atienden sus programas inspiraron un redireccionamiento del Programa Parques Infantiles en 2006. Ese programa

Figura 1. Diseño ilustrativo de los Parques Infantiles



es uno de los cinco componentes de una intervención micro-regional (PIRN) realizada por IFAN en el Maciço de Baturite en el Estado de Ceará.

El programa se lleva a cabo actualmente en los municipios de Ocara, Mulungu e Itapiuna. En él participa una población de 619 niños y adolescentes y entre sus objetivos figura el de contribuir al desarrollo de una política municipal en el área de educación infantil.

Por Parque Infantil, IFAN entiende un espacio físico centrado en los niños, que incluye distintos sectores socio-demográficos (adolescentes, adultos). En ese espacio físico definido, opera un equipo técnico local con recursos materiales y una propuesta metodológica para formular una Agenda de la Infancia Rural². El Parque Infantil es una iniciativa compartida entre los niños, la comunidad y las autoridades municipales.

Conceptualmente, el Parque Infantil concebido y desarrollado por IFAN parte de las siguientes premisas: (a) un análisis de la infancia a partir del paradigma de la Sociología de la Infancia³, especialmente en lo que se refiere a sus cuatro dimensiones⁴; (b) una percepción de las culturas infantiles resultantes de la Reproducción Interpretativa⁵ desarrollada grupalmente por los propios niños; (c) un análisis de los parques infantiles inspirado en el trabajo pionero de Mario de Andrade⁶, y definido por él mismo como “un proyecto de educación infantil”, a fin de estimular las diversas manifestaciones culturales infantiles y garantizar su derecho a “ser infancia”; (d) una pro-

puesta metodológica para la educación infantil basada en los componentes curriculares flexibles de la LDB 9394/96: integración de áreas de expresión (música, plástica y drama) con expresión corporal (físico y social) y lingüística (oral y escrita) de acuerdo con una realidad social específica.

El Parque Infantil parte de la premisa de que constituye una de las primeras experiencias de situación transicional del niño rural (3-6 años), anteponiéndose a la futura transición escolar (7 años), suponiendo así una propuesta de educación infantil preparatoria o que acompaña la transición escolar.

Entre los componentes clave del programa se distinguen los siguientes:

1. *La participación infantil.* Se enfatiza como un fenómeno natural para los niños. A través del juego, ellos aprenden a negociar sus actividades y los contenidos de las mismas con otros niños, así como con los adolescentes del equipo técnico del Parque y con sus padres.
2. *Interpretación de la cultura del adulto.* El Parque también busca estimular que los niños desarrollen su reproducción interpretativa de las culturas de los adultos a través de una serie de actividades de arte y expresión. Con ello se pretende fortalecer el desarrollo de una identidad de pares que refuerce la resistencia de sus integrantes. Ello contribuirá a un mejor aprovechamiento de las ofertas educativas cuando los niños ingresen en el ciclo escolar.
3. *Co-gestión participativa.* El equipo técnico (adolescentes), los padres y las autoridades municipales colaboran conjuntamente en la gestión y manutención de las instalaciones y equipamiento del Parque. El objetivo es que las familias pobres rurales ganen experiencia y capacidad de diálogo en nuevas situaciones, así como garantizar la sostenibilidad económica y material del Parque.
4. *Acciones lúdicas complementarias al currículum escolar.* A través del programa *La hora do jogo* (niños de 7 a 12 años), que incluye actividades de lectoescritura, raciocinio lógico y arte, se busca apoyar el éxito escolar de los niños. Esto representa un punto de interés común tanto por parte de los

niños, sus padres, los maestros, las autoridades educacionales de ámbito municipal como del propio IFAN. El Parque Infantil no se posiciona frente a la escuela como un modelo alternativo, sino que busca ser una fuente de inspiración para el equipo docente sobre las oportunidades que ofrecen las directrices de la LDB 9394/96. Para garantizar que esto sea así, el Parque cuenta con un equipo técnico joven, especialmente capacitado en aspectos pedagógico-lúdicos, que constituye un capital humano local que disemina a través del ejemplo nuevas prácticas pedagógicas entre los maestros jóvenes.

5. *Promoción de los Derechos del Niño.* El proceso de movilización comunitaria resultante contribuye a la diseminación de los Derechos del Niño entre la población rural. Se prevé la conformación de grupos sectoriales, a fin de iniciar la formulación de una Agenda del Niño Rural que guíe a la acción municipal en las áreas educativa, social y de salud.

Circunstancias presentes, desafíos futuros

Tal y como está concebido, el actual modelo escolar ofrece pocas posibilidades a los niños y sus familias para poder influir sobre el mismo. El programa de transición escolar debe, por tanto, crear estrategias intersectoriales municipales con el fin de iniciar un proceso de “contextualización” de la escuela rural que cuestione el paradigma dominante que asume que el éxito escolar es responsabilidad única de los niños y sus familias.

El hecho de que los Parques Infantiles hayan reunido a niños y familias de pequeñas comunidades rurales adyacentes donde no hay escuelas se ha revelado como un componente integrador en la zona. Es decir, el parque ayuda a crear una identidad común entre los niños a partir de prácticas lúdico-culturales comunes entre iguales, adolescentes y adultos. Posteriormente, es muy posible que estos niños coincidan de nuevo en la misma escuela. El desafío del proyecto es lograr constatar si esas situaciones realmente favorecen el éxito y la permanencia escolar. Ese desafío sólo podrá ser constatado durante la ejecución del proyecto.

Notas

- 1 *La infancia rural se caracteriza como el periodo de vida biológica de un ser humano, socialmente definido como*

- un niño, integrado de forma natural en los hábitos y aprendizajes de las actividades básicas de la economía familiar, ya sean servicios agrícolas o producción silvo-pastoral (IFAN (2005): Planificación Estratégica Institucional).
- 2 La Agenda de la Infancia Rural representa una visión holística centrada en los niños como actores sociales en el contexto rural, y define áreas estratégicas de intervención municipal para la infancia rural. Inspirada a partir de la *New Zealand's Agenda for Children: Making life-better for Children*, 2002 (IFAN (2005): Planificación Estratégica Institucional).
 - 3 Este término hace referencia a una nueva tradición en el campo de estudios de la infancia que entiende a ésta como una "categoría social", la cual varía según el momento histórico y el contexto social. Este paradigma cuestiona la existencia de una única infancia con carácter universal. J. Goddard et al. (2005). *The Politics of Childhood*, Palgrave Macmillan, pp.188-189.
 - 4 a) Dimensión según la edad; b) dimensión institucional de la infancia; c) dimensión entre generaciones; d) dimensión entre pares. P. Adler y P. Adler (2003). *Peer Power*, Rutgers University Press, p.11-16.
 - 5 La reproducción interpretativa se refiere a la participación colectiva de los niños en la apropiación de la cultura de los adultos, la recreación de la misma a través de una cultura infantil de pares y su reproducción en la sociedad. W. Corsaro (2005). *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, p. 26.
 - 6 Escritor brasileño y precursor del concepto de parques infantiles cuando ejercía como Secretario de Cultura en el municipio de Sao Paulo entre 1935 y 1938.

Bibliografía

- Aguiar, R. M. (1996). *Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha*. Educação e Sociedade, n.º 56, pp.506-515.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Editora Magister.
- Camargo Garanhani, M. C. y Moro, V. L. (2000). *A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII*. Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n.º 16, pp. 109-199.
- Coll Delgado, A. C. (2006). *Culturas infantis, Tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar*, *Curriculum sem Fronteiras*, vol. 6, n.º 1, pp. 82-102.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Second Edition, Pine Forge Press, California.
- Dockett, S. y B. Perry (2005). "You need to Know how to Play Safe": children's experience of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, n.º 1, pp. 4-17.
- Fleer, M. (2003). Early Childhood Education as an Evolving "Community of Practice" or as Lived "Social Reproduction": researching the "taken-for-granted". *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 4, n.º 1, pp. 64-79.
- Faria, A. L. G. (1999). *A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Educação e Sociedade, Campinas, SP, n.º 69, pp. 60-91.
- Faria, A. L. G. (2002). *Educação, pré-escola e Cultura*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, Cortez Editora, SP.
- Instituto da Infância (IFAN). (2006). *Institutional Strategic Planning 2006-2010*. Fortaleza, Ceara.
- James, A., C. Jenks y A. Prout (2005). *Theorizing Childhood*. Polity Press, Cambridge, UK.
- James, A. y A. Prout (2004). *Constructing and Reconstructing Childhood*. *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, RoutledgeFalmer, New York.
- Liebel, M. (n/d). *La Otra Infancia, Niñez Trabajadora y acción Social*. IFEJANT, Lima.
- Millei, Z. J. (2005). *The Discourse of Control: disruption and Foucault in an early childhood classroom*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 6, n.º 2, pp.128-139.
- Myers, R. y C. Landers (1989). *Preparing Children for Schools and Schools for Children*. Consultative Group on Early Childhood Care and Development, UNESCO, Paris (4-6 de Octubre de 1989).
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. RoutledgeFalmer, New York.
- Sheridan, S.e I. P. Samuelsson (2001). *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: a perspective on pedagogic quality*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol, 2, n.º 2, pp.169-194.

Estudio de caso en Israel

Cómo pueden las escuelas, los niños y sus padres tratar de forma satisfactoria las dificultades de desarrollo

**El Centro para las Capacidades de Aprendizaje¹, Israel,
con el personal de programas de la Fundación Bernard van Leer**

Anat, de cinco años, tiene un problema de coordinación de manos y ojos: no puede mantener los ojos con facilidad sobre el punto en el que el lápiz se posa sobre el papel. Por lo tanto, Anat no puede trazar las líneas hacia arriba y hacia abajo necesarias para sus ejercicios de escritura. Se da por vencida con facilidad y distrae a los niños que están a su alrededor.

El maestro de Anat piensa que su alumna necesita practicar la escritura hasta que lo haga correctamente y la mantiene en el aula cuando los otros niños se van al recreo. Esto también sirve de castigo, por distraer a sus compañeros. Cuando Anat regresa a casa, su madre, ansiosa, la pone a trabajar en sus ejercicios de escritura. Anat grita que odia la escritura y la escuela y hace pedazos el libro. A modo de castigo, no se le permite salir a jugar. Para protestar, golpea un jarrón hasta que lo rompe. Cuando el padre de Anat regresa a casa para encontrarse con un valioso jarrón roto, grita a la madre de Anat acusándola de ser mala madre y culpándola por el flojo rendimiento de Anat en la escuela.

Ahora, el problema es mucho mayor que la coordinación entre ojos y manos de Anat. Una dificultad de desarrollo relativamente menor se ha convertido en una discapacidad de aprendizaje, dificultades de comportamiento y conflicto familiar.

Desafortunadamente, esta historia es común entre los niños pequeños de hoy en día.

Suponga que la dificultad de desarrollo de Anat se hubiese identificado de forma precisa, en el momento adecuado y se hubiese tratado de forma diferente.

Suponga que se hubiese animado a Anat a reforzar gradualmente sus movimientos oculares, la reacción de sus músculos y articulaciones y el tono muscular (todos ayudan a su coordinación manos-ojos) mediante actividades lúdicas divertidas, tanto en el jardín infantil como en el recreo. ¿Qué hubiese pasado si lo hubiese realizado con otros niños con dificultades de desarrollo similares? ¿Y qué hubiera pasado si hubiese realizado los ejercicios de escritura de forma progresiva a medida que la coordinación hubiese mejorado?

De forma similar, suponga que se hubiese informado a los padres de Anat sobre su problema de coordinación y se les hubiese animado a ayudarla a través del juego en casa. Si todo eso hubiese ocurrido, Anat hubiese tenido muchas más oportunidades para ir a la escuela con una actitud positiva, compartida con sus padres, en lugar de caer en la espiral negativa que acabamos de describir.

El Centro para las Capacidades de Aprendizaje (CLC) de Israel, adopta este segundo enfoque. El director del centro es un psicólogo especializado en el desarrollo, que elaboró este programa durante décadas de trabajo terapéutico con niños con problemas de aprendizaje y comportamiento. El centro identifica la dificultad subyacente de desarrollo en torno a los problemas psicológicos, sociales y familiares acumulados. Una vez tratados de forma efectiva, los problemas académicos y sociales del niño se reducen de forma drástica.

En 2005, el CLC y la Fundación Bernard van Leer iniciaron una colaboración de tres años para permitir

a los niños pequeños desfavorecidos de las ciudades de Haifa, Netanya y Rishon-Lezion que comenzaran su educación escolar en un ambiente conductivo hacia el desarrollo natural de sus mentes y cuerpos.

El programa está orientado hacia los jardines infantiles ya que, generalmente, son los primeros entornos de educación formal y actúan como peldaños hacia la escolarización. El CLC también ofrece programas para niños más pequeños que los de los jardines infantiles, así como para niños que ya han comenzado la escuela. Sin embargo, la Fundación eligió los jardines infantiles como el punto estratégico para ejercer una fuerte influencia positiva en la transición de los niños hacia la escuela.

El programa de colaboración se llama “Jardines infantiles respetuosos con los niños”. Es un término abreviado para afirmar que los jardines infantiles funcionan de forma que permiten a los niños desarrollar sus capacidades y habilidades, en lugar de imponer las normas de desarrollo que los adultos consideran deseables.

El enfoque cuestiona la distinción convencional entre educación para niños “normales” y la educación especial para niños con discapacidades. Reconoce que los niños adquieren habilidades en proporciones distintas y que la mayoría de ellos necesitan ayuda para desarrollar habilidades concretas. Si este apoyo se ofrece en el momento adecuado y de la forma correcta, muchos niños que, de otra forma, se hubiesen tildado de “discapacitados” pueden permanecer en entornos dominantes con niños “normales”. El CLC ofrece una terapia eficaz a estos niños diagnosticados con dificultades de desarrollo, pero prefiere crear entornos de aprendizaje temprano que se adelantan a la emergencia de las dificultades de desarrollo y animan a todos los niños a prosperar.



El CLC opta por crear entornos de aprendizaje que se adelantan a la emergencia de las dificultades de desarrollo y animan a todos los niños a prosperar

Características distintivas de los jardines de infancia respetuosos con los niños

Los maestros y sus ayudantes han adquirido conocimientos y habilidades (además de las existentes en la formación convencional para educadores) a través de un curso práctico especial ofrecido por el CLC. Los maestros y ayudantes de los jardines de infancia aprenden inicialmente la forma en que los niños desarrollan sus diferentes habilidades motoras sensoriales y, más tarde, la manera de identificar a los niños con problemas y a ayudarlos de forma eficaz. En el caso de Anat, se hubiese enseñado a su maestro acerca de las formas de desarrollo de la coordinación de manos y ojos y cómo la dificultad de un niño con esta habilidad podría estar asociada a problemas de conducta. En lugar de agravar la dificultad de Anat con los ejercicios de escritura y los castigos, el maestro le hubiese ayudado a reforzar las funciones básicas, subyacentes a la coordinación, a través de divertidas rutinas de juego.

El personal de los jardines de infancia reciben apoyo regular del CLC y del coordinador local (véase abajo). También comparten experiencias, aprendiendo unos de otros. En lugar de luchar con los síntomas de los problemas, los maestros y los ayudantes tratan estos problemas de forma satisfactoria y directa con ayuda de profesionales.

Cuando el programa funciona correctamente, el ambiente en un jardín de infancia respetuoso con los niños es asombroso. Los visitantes se dan cuenta de la amplia gama de actividades que se ofrecen y de la forma en que los niños participan ex profeso en estas actividades. Generalmente, los niveles acústicos son bajos, no por una disciplina autoritaria, sino porque los niños están felizmente ocupados en el juego (y el aprendizaje).

Los padres también parecen felices. Ya no acuden a recoger a sus hijos con temor, debido a las quejas del personal y a los llantos de los niños. En su lugar, participan en los debates acerca del progreso continuado de sus hijos. Existen talleres de trabajo especiales para informar a los padres acerca del enfoque del centro. Se espera que amplíen estos conocimientos a sus otros hijos de la misma forma.

Finalmente, los niños adquieren un enfoque de resolución de problemas ante las dificultades de desarrollo. Ahora, Anat comprende por qué, en comparación con la mayoría de sus compañeros de clase, le lleva más tiempo desplazar el lápiz por el papel y observa cómo cada vez le resulta más fácil. Sus compañeros de clase cuentan a sus padres que, hoy, Anat ha trazado tres líneas correctamente, en lugar de que Anat es tonta o una niña mala.

En un entorno convencional, un niño disléxico se define como con dificultades para lograr un nivel funcional de lectura, a pesar de los métodos normales de aprendizaje, incluso cuando el niño no está mentalmente discapacitado, sordo o incapacitado de cualquier otra forma y si no proviene de un entorno familiar o social gravemente desfavorecido.

El CLC no diría nunca a un padre que su hijo es disléxico, a sabiendas de que esto evocaría emociones negativas minando así su capacidad para apoyar plenamente a su hijo. Se evita el uso del término global “dislexia” (con el estigma que comporta) y se identifica la dificultad de desarrollo precisa, junto con la respuesta necesaria.

Por ejemplo, un niño tiene dificultades para leer porque no puede distinguir los sonidos con facilidad. Otro niño no puede leer porque sus movimientos oculares son entrecortados. Un tercer niño es visualmente sensible al contraste entre la impresión oscura

y el papel blanco y por eso evita mirar las páginas impresas. Y, un cuarto niño, no puede recordar la asociación entre las letras y los sonidos. Los cuatro niños pueden aprender feliz y satisfactoriamente a leer una vez tratadas sus dificultades de aprendizaje, gracias a la práctica de actividades divertidas en lugar de correcciones fastidiosas y con la orientación sensible por parte de adultos, tanto en casa como en la clase.

Las funciones básicas de desarrollo tratadas por el CLC determinan, no sólo los problemas de aprendizaje, sino las respuestas sociales y emocionales de los niños, las habilidades de la comunicación y el idioma y mucho más. El proyecto de colaboración intenta garantizar este enfoque en la educación dominante a través de un coordinador local que ha recibido una formación avanzada en el enfoque de CLC y que está vinculado al departamento municipal de educación. Normalmente, el coordinador es un antiguo maestro de un jardín infantil adecuadamente preparado para apoyar al resto de maestros de los jardines infantiles respetuosos con los niños.

Nota

1 El Centro para las Capacidades de Aprendizaje es una traducción abreviada de su denominación completa: “Learning Competence – the Centre for the Advancement of Functioning Capacities”. <www.kishurei-lemida.com>

El Centro para las Capacidades de Aprendizaje considera que los entornos educativos, especialmente en los primeros años, deberían:

- mostrarse receptivos a todos los niños y animarlos a progresar;
- ofrecer entornos de aprendizaje que respondan a las diferentes habilidades de los niños y las estimulen;
- evitar las etiquetas como “dislexia” e “hiperactividad”, así como su estigma asociado;
- identificar las dificultades funcionales y de desarrollo de los niños tan pronto como sea posible y tratarlos en el momento adecuado, de forma efectiva y agradable, en el entorno diario;
- dotar a los educadores y los padres de las habilidades necesarias para apoyar plenamente el desarrollo de sus hijos.

Más información

Informe de Seguimiento Educación para Todos 2007

El Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos es el instrumento principal para evaluar el progreso logrado por los países en el cumplimiento de sus compromisos de ofrecer educación a niños, jóvenes y adultos.

La edición 2007, “Bases sólidas: atención y educación en la primera infancia” se centra en estimular a los países y a la comunidad internacional para que mejoren la atención y la educación en la primera infancia, haciendo especial hincapié en la equidad y la inclusión.

http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=49591&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Starting Strong II: Early childhood education and care

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Septiembre de 2006

Este estudio explica el progreso logrado por los países participantes en su respuesta a los aspectos clave de la política sobre educación y atención para la primera infancia descrita en el anterior volumen, Starting Strong (OCDE, 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/document/63/0,2340,en_2649_33925_37416703_1_1_1_1,00.html

Carta informativa de IIEP

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, enero-marzo 2006

Este número contiene una sección que trata la educación para la primera infancia y algunos artículos sobre las transiciones.

www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/2006/jans06.pdf

La educación preprimaria: una válida opción de inversión para la EPT

Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, n° 31

Soo Hyang Choi

UNESCO, 2006

La Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT) afirma que “el aprendizaje comienza al momento de nacer”. No obstante, la mayoría de los planes EPT para la primera infancia, considera que la educación preprimaria abarca desde los 3 años hasta la edad oficial de ingreso a la educación primaria.

La decisión sobre qué grupos etarios sería necesario privilegiar ha sido uno de los dilemas de política educativa que numerosos países han debido enfrentar. En estas notas se analizan las justificaciones y los prerequisites en torno a la priorización de la educación preprimaria por parte del sector educativo.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001439/143986s.pdf>

Integración de la primera infancia a la educación: el caso de Suecia

Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, n° 3

Soo Hyang Choi

UNESCO, 2002

En estas notas se presenta el proceso llevado sobre

el sistema integrado sueco para la primera infancia, el cual está representando un modelo a seguir para muchos países en materia de políticas educativas.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137377s.pdf>

The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families

M. Bohan-Baker y P.M.D. Little. Proyecto Harvard de investigación sobre la familia 2002

Este informe se basa en un estudio sobre las investigaciones actuales llevadas a cabo por el Proyecto Harvard de investigación sobre la familia acerca de la transición hacia los jardines de infancia, centrándose en prometedoras prácticas de transición y en la función que los colegios podrían desempeñar en su puesta en práctica. Este resumen ofrece una síntesis de nuestras averiguaciones y se centra en la importante función que las familias desempeñan en la transición hacia los jardines de infancia.

www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/bohan.html

id21, Insights education n. 5

Mother tongue first Children's right to learn in their own languages

Id21, septiembre de 2006

La educación es poder y el lenguaje es la clave para tener acceso a ese poder. Un niño que prospera en el colegio y desarrolla su autoestima y orgullo tendrá mejores oportunidades de empleo y será más susceptible de explotar su potencial. La etnia, el idioma y la cultura son factores que intervienen profundamente. También intervienen factores como la desigualdad, la discriminación y el conflicto. Dado que la mayoría de los países del mundo son multiétnicos y multilingües, las opiniones acerca de la provisión de educación, el contenido de los planes de estudio y el idioma de enseñanza y aprendizaje se mantienen hasta el extremo y se debaten acaloradamente.

www.id21.org/insights/insights-ed05

Non-formal education and basic education reform: a conceptual review

W. Hoppers, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, 2006.

El autor trata los complejos vínculos entre la educación formal y no formal, así como el valor de algunos tipos de educación no formal para mejorar la calidad y la importancia de la educación básica. Reta al lector mediante el uso de la investigación orientada hacia la política, la planificación y la acción para avanzar hacia la integración, la equidad y la diversidad.

www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/K16.pdf

I compagni: Understanding children's transition from pre-school to elementary school

W.A. Corsaro y L. Molinari, serie de sociología educativa, Facultad de Magisterio, Universidad de Columbia. 2005

¿Qué ocurre cuando los niños de los creativos colegios de preescolar como Reggio cambian a un colegio de educación elemental más tradicional? En este libro, el autor cuenta una historia completa e importante sobre las vidas de los niños a medida que crecen desde su edad preescolar hasta la preadolescencia en Modena, Italia. Ambos autores exploran y participan plenamente en la historia y el desarrollo, tan ricos y completos, del sistema italiano para la educación temprana.

<http://store.tpress.com/0807746185.shtml>

Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education

Editado por H. Fabian y A. W Dunlop. Routledge, 2002.

Para el momento en que los niños pequeños entran en la enseñanza obligatoria, es posible que ya hayan asistido a una serie de entornos educativos distintos, desde su introducción en entornos de grupos fuera de sus hogares hasta su unión a los grupos de juego o las guarderías. Cada una de estas experiencias es factible de afectar a la capacidad de los niños para adaptarse y aprender. Este libro

se centra en las experiencias de los niños en sus transiciones personales y de planes de estudios en la primera infancia.

Transitions

European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph Series No 1
European Early Childhood Education Research Association. University College Worcester. 2003

Los artículos de esta monografía se centran en el problema común de las transiciones, pero cada uno de ellos trata aspectos concretos. Los seis primeros se centran en la transición hasta el colegio y otros tres documentos ofrecen perspectivas sobre tres tipos distintos de transición.

www.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec

What can universal prekindergarten learn from special education

D. Bailey, Foundation for Child Development. 2002

Muchos niños de hoy en día entran en los jardines de infancia sin estar preparados para cumplir satisfactoriamente con los tipos de actividades y expectativas establecidas por las escuelas. La transición hasta los jardines de infancia es un periodo de formación para conformar el éxito posterior del niño en el colegio, pero es improbable que cambiar el proceso de entrada únicamente corrija este problema. Sólo un programa con apoyo y global de servicios durante el periodo de preescolar puede ofrecer esperanzas de alterar las trayectorias de forma que mejore significativamente las probabilidades del éxito.

www.ffcd.org

ChildreNZ

The first transition; From home to early childhood service, Starting childcare before three, Quality in homebased care. Vol 4 No. 1. Children's Issues Centre, Universidad de Otago. 2000

Los artículos publicados en este número tratan sobre la transición, cuándo debería producirse,

cuáles deberían ser los objetivos de la sociedad, los padres y los educadores, qué clase de atención infantil y cómo se debería producir?

www.otago.ac.nz/CIC

A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten

Mai Seung Lam y A. Pollard. Early Years V.26. 2 de julio 2006. Routledge

El objetivo de este documento es ofrecer a los profesionales educadores de la primera infancia un marco de trabajo para entender a los niños como agentes en la transición desde el hogar hasta el jardín infantil. Los elementos más importantes del marco de trabajo conceptual se derivan de la teoría sociocultural y analiza los "ritos de paso" y "la carrera del alumno". Subraya las relaciones entre las capas del contexto, las etapas de la transición y los resultados de la adaptación.

<http://ejournals.ebsco.com/Article.asp?ContributorID=9253463>

Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, & schools

Robert Pianta and Marcia Kraft-Sayre
NAEYC, 2003

Esta guía práctica se desarrolla en torno a un modelo que se ha adoptado en muchos colegios y comunidades diversas. Paso a paso, el libro ayuda a los profesionales y cuidadores a desarrollar un plan sólido de transición, poner en práctica el plan y permanecer motivados e inspirados.

http://sales.naeyc.org/Itemdetail.aspx?Stock_No=134&Category=

Coping with cultural transition: A framework for studying minority parents and children in Israel

D. Roer-Strier. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 6, nr. 2, 1998. Worcester. EECERA

Trata la variada naturaleza de la investigación sobre los niños y las familias de las minorías en Israel. Un enfoque ecológico hacia el estudio del desarrollo infantil. Estudia contextos sociales y culturales más amplios y las interacciones en todos los niveles.

www.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec

What's the difference? The impact of early childhood development programmes. A study from Nepal of the effects for children, their families and communities

Save the Children USA. 2003

Este informe describe un programa para la primera infancia llevado a cabo en Nepal y sus drásticos efectos en tan sólo unos años. No solo para los niños, sino también para sus familias y comunidades. En concreto, estudia el impacto del programa en la transición de los niños hacia la escuela, un problema significativo en un país donde muchos niños nunca comienzan la escuela y donde aquellos que lo hacen fracasan en gran medida durante el primer año.

www.savethechildren.org/countries/asia/nepal.asp

Early childhood care and development: A positive impact. A study from Myanmar of the effects for children, their families and communities

Save the Children Federation. 2005

Este estudio examina el impacto de un programa de desarrollo y atención para la primera infancia en 19 comunidades rurales de Myanmar. El estudio demuestra el impacto de los programas, especialmente en la transición hacia las escuelas primaria y refuerza aún más la importancia, y la necesidad, de ampliar los servicios de calidad de desarrollo y atención para la primera infancia.

www.savethechildren.org/countries/asia/myanmar.asp

Transition to the school playground; an intervention programme for nursery children

N. Smith. Early Years Vol.22, nr. 2, July 2002. Tactyc / Routledge

Este documento presenta resultados selectivos basados en la investigación sobre la acción profesional. El punto central es la transición desde el recreo de la guardería hasta el recreo del colegio de los niños de guardería. Los resultados revelan que el proceso y la conectividad del programa fomentó un sentido de pertenencia en el que los niños se alimentaban recíprocamente, conocían y reconocían sentimientos y formaban amistades de modo que, cuando comenzaban el colegio, se hacían cada vez más fuertes en el recreo del colegio. Los resultados también subrayan áreas de vulnerabilidad que se deben tratar en relación con las rutinas escolares y los niños muy pequeños.

www.tactyc.org.uk/earlyyears.asp

Noticias breves

Publicaciones recientes

Espacio para la Infancia 25. *Violencia contra los niños pequeños: Un tema espinoso*

Early Childhood Matters 106. *Violence against children: A painful issue*

La edición de junio de la revista Espacio para la Infancia (en inglés: Early Childhood Matters) ofrece entrevistas y artículos que abarcan los problemas del castigo corporal, el abuso infantil, la resolución de conflictos y la violencia en la escuela (ISSN 1387-6476, 51 páginas; en inglés: ISSN 1387-9553, 50 páginas).

Próximamente

Working Paper 40. *Respect for diversity: An international overview.* Por **Glenda Mac Naughton**.

Este documento ofrece una visión general de las distintas formas de pensamiento actuales sobre el respeto por la diversidad en relación con la primera infancia. El informe identifica cuestiones importantes, incluidos los vacíos de conocimientos. En primer lugar, este documento describe las fuentes de influencia de las distintas corrientes de pensamiento en relación con cuatro formas diferentes de diversidad en las vidas de los niños pequeños: la diversidad cultural y racial, la diversidad del desarrollo, la diversidad de géneros y la diversidad socioeconómica.

A continuación, el documento describe y analiza cinco grandes escuelas de pensamiento que han ofrecido las bases conceptuales del respeto por las pedagogías y las prácticas de la diversidad. Las cinco escuelas de pensamiento son la liberalista (cuyo objetivo es producir equidad para todos dentro de las estructuras y las actitudes sociales existentes), la escuela de las disposiciones especiales (cuyo objetivo es la igualdad de las oportunidades educativas para los niños y los grupos considerados diferentes de la "norma" enseñándoles a lograr el éxito en la corriente dominante), la escuela de la comprensión cultural (cuyo objetivo es crear la comprensión entre los grupos diversos de niños), la escuela de la igualdad de oportunidades (cuyo objetivo es ofrecer a todos, independientemente de sus diferencias, una oportunidad igual para lograr el éxito en las estructuras y las actitudes sociales existentes) y la escuela contra la discriminación (cuyo objetivo es crear

resultados iguales enfrentándose a las desigualdades y las injusticias).

El documento explica cada escuela de pensamiento en términos de sus perspectivas características sobre los métodos más adecuados para la comprensión de y el compromiso con la diversidad en las vidas de los niños pequeños. Por último, se describen dos líneas teóricas emergentes de consulta en respeto por la diversidad y se identifican los centros clave con experiencia en el tema abordado.

Nuevos nombramientos de directores de programa

La Fundación se complace en anunciar el nombramiento de **Jacqueline Hayden** como directora de programa para la nueva área temática establecida "Inclusión social/ Respeto por la diversidad". La Dra. Hayden ha trabajado en el área de desarrollo de la primera infancia en el ámbito local, regional y nacional en varios continentes. Es autora de varias publicaciones sobre temas transversales de la cultura en relación con la educación temprana, provisión y desarrollo de programas, promoción de la salud y análisis de políticas. Anteriormente ha sido la directora de estudios de infancia y juventud y profesora en el Centro de Investigación de Justicia Social y Cambio Social, de la Universidad Western Sidney de Australia.

También damos la bienvenida a **Luis Pereira**, que ha sido nombrado director de programa del área "Fortalecimiento del entorno de cuidado del niño". La ambición vital del Sr. Pereira es proteger, fomentar y hacer realidad los derechos humanos internacionales y los derechos de los niños en particular. De nacionalidad india, ha completado un master en Relaciones internacionales (Facultad Fletcher, Universidad Tufts) y posee más de 20 años de experiencia en desarrollo centrado en los niños de Asia, Caribe, Latinoamérica y África.

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>