

CAPITULO 9

PROBLEMAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

En 1979 en su informe a la UNESCO sobre la educación de la infancia G. Mialaret planteaba dos conclusiones generales del estudio realizado:

la existencia de un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, pero algo utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos,

la existencia de una distancia demasiado grande entre lo que se hace y lo que podría hacerse.

A más de 20 años de tales conclusiones, la situación general de la educación, y particularmente de la educación de la primera infancia, parece mantenerse igual, es mas, es posible que en algunos lugares estos planteamientos sean todavía más desesperanzadores que en aquel momento. En esto ha influido el rumbo que el mundo actual ha tomado, donde la diferencia entre los países pobres y los altamente industrializados es cada vez mayor, donde los niveles de pobreza y falta de escolarización producto de las políticas neoliberales han aumentado considerablemente, y particularmente afectando a los niños, que junto con la mujer y el anciano, constituyen los elementos mas vulnerables de la sociedad contemporánea.

9.1.-Los problemas actuales

Los problemas de la educación de la primera infancia se pueden englobar de manera esquemática en dos grandes apartados

los correspondientes a la primera infancia como nivel educativo en relación con las demandas que la sociedad impone o señala para la educación de los niños de estas edades

aquellos que corresponden a su teoría y la práctica educativa.

Sin duda el más señalado es la falta de recursos en muchos países para el mantenimiento de los programas educativos existentes, que posibiliten atender de manera suficiente las necesidades de cobertura y de mejora de la calidad de este nivel educativo. Esto es consecuencia de la falta de una vinculación política y económica del nivel educativo con las estructuras que determinan las decisiones presupuestarias, que se refuerzan con la deficiente fundamentación técnica de muchos de estos programas educativos, que en ocasiones no son vistos como una forma de educación, sino simplemente como un medio de cuidado y atención.

Otro problema general es la pérdida progresiva de la especificidad, características y orientación especializada de este nivel educativo, que ha llevado en algunos lugares a decrecimiento del valor de su importancia para el desarrollo humano, y de que es una educación que puede impartirse de cualquier manera sin que esto implique una consecuencia significativa para ese desarrollo.

La aceptación de modelos pedagógicos no pertinentes culturalmente ha sido, en particular en los países del tercer mundo, otro de los problemas serios que enfrenta la educación de la primera infancia. Se sabe que cualquier currículo no es válido para todos los contextos y si bien esto está concienciado hasta cierto punto, la realidad es que con frecuencia se asumen modelos pedagógicos provenientes de contextos sociales totalmente diferentes para su traspolación mecánica a otras condiciones totalmente diferentes.

Esto ha sido un factor que ha ocasionado la falta de credibilidad de las posibilidades de la educación de la primera infancia, al no poder los programas alcanzar los logros del desarrollo previstos para los niños.

A ello se une el que muchos programas educativos de la primera infancia, carecen de la suficiente calidad curricular y evidencia experimental de sus posibilidades, lo cual está muy relacionado con el criterio de que lo importante en la atención de la primera infancia es cubrir la cobertura requerida, relegando a un segundo plano lo referente a la calidad de su contenido.

La falta de articulación entre los diferentes sectores que desarrollan programas de atención a la infancia, es otra problemática relevante, que hace que en ocasiones se dupliquen esfuerzos, se sigan líneas divergentes que no tendrían por que serlo, o se desconozca lo que se hace en cada sector.

En el caso de la primera infancia, no es raro encontrar un divorcio total entre la educación que se realiza por la vía institucional y la vía no institucional o no escolarizada, que a veces ni siquiera están bajo un mismo ministerio, o se encuentran pluridirigidas por numerosas entidades, estatales, no gubernamentales, privadas.

La problemática de las necesidades de la cobertura, unido a la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, conlleva a una falta de equidad en la atención a los niños de estas edades, privilegiando aquellos que tienen mejores condiciones para recibir este tipo de enseñanza, como son los niños que viven en zonas urbanas altamente pobladas, y relegando a un segundo plano a aquellos que es más difícil o compleja su atención, como sucede en los niños de las zonas no urbanas o campesinas, de localidades marginadas, de minorías étnicas regionales.

Esta falta de equidad conlleva a la larga a diferencias en el desarrollo de los niños, y la misma debería favorecer y proveer igualdad de oportunidades a quienes más lo necesitan, es decir, los niños de los niveles más bajos del estamento social, de mayores niveles de pobreza, de las zonas de gran dispersión y baja densidad poblacional.

Esta falta de equidad no solo concierne a grupos infantiles de población, sino que de igual manera se relaciona con la diferencia de sexos, que hace que los programas educativos, incluso para estas edades, tipifiquen estas diferencias, en los aspectos del contenido, de la organización del aula, en la estructura del centro de educación de la primera infancia, en el comportamiento del educador hacia los niños, y en el ambiente general, algo que el informe Mialaret detectaba en 1979, y que todavía mantiene vigencia en algunos sistemas educativos.

La insuficiente calificación y preparación del personal educador de este nivel educativo continúa siendo un problema no resuelto en el mismo, incluso en los países altamente desarrollados, aunque, claro está, la situación es mucho más dramática en los del llamado tercer mundo.

La formación de los profesionales para trabajar en estas edades es muy variada y a veces siquiera se exige un grado universitario para ejercerlo, cuando en la educación básica es difícil que se acepte un maestro no graduado. A su vez, la improvisación de personas para trabajar con estos niños es muy habitual, lo cual está ocasionado por el hecho de no considerar a esta educación con el grado de significación que la misma tiene para el desarrollo.

La concepción de asistencia, de realización y prestación de un servicio social, y no de educación es una de las principales causantes de esta problemática, que desafortunadamente tiene una revitalización en los momentos actuales. Así, un concepto aparentemente ya trascendido como es el de “guardería” para la atención de los niños de estas edades, vuelve a tener una fuerza considerable, echando abajo lo que la ciencia ha más que comprobado en cuanto a la importancia de la educación en la etapa inicial de la vida. Curiosamente este es un fenómeno que cobra vigencia en los países más desarrollados, que supuestamente tienen un nivel más elevado de concepción teórica y aplicación metodológica.

Un problema a señalar es la falta de legislación expresamente pensada, que posibilita una creciente y mayoritaria acción del sector privado sobre el público en la educación de la primera infancia.

Esto es una consecuencia de la falta de atención oficial a las necesidades de la cobertura y la calidad de la educación de los niños de estas edades. Al darse una progresiva concienciación en la sociedad de la importancia de la educación de la primera infancia para el desarrollo infantil, por una parte, y la mayor integración de la mujer al proceso de producción social (que secularmente asumía la función exclusiva de atender a sus hijos pequeños) por la otra, conlleva la demanda de más centros de educación de la primera infancia para atender a estos niños.

Al no ser eficiente el Estado para suplir estas necesidades, aparecen numerosos centros de educación de la primera infancia regentados por personas particulares sin ningún tipo de preparación.

Esto conlleva a su vez a una doble problemática: una, la falta del necesario control de las autoridades estatales de lo que se hace en dichas instituciones privadas, que hace que puedan proliferar multitud de “currículos” de acuerdo con los criterios de cada centro, y por la otra, el situar en manos de personas no calificadas la dirección de este proceso educativo, porque no es extraño que en algunos países el “dueño” del centro de educación de la primera infancia ni siquiera sea educador.

9.2.-La conciliación de la cobertura con la calidad de la educación, criterios para su solución.

La década de los años noventa del pasado siglo fue testigo de importantes reformas en el campo de la educación. En la década anterior, como parte de la política educativa algunos países realizaron esfuerzos para tratar de extender lo más posible el acceso de niños, adolescentes y jóvenes a la educación. No obstante, el aumento de la cobertura, la ampliación de la capacidad, el aumento del número en términos de cifras no ha significado, no se ha expresado, en el aumento de la calidad de la educación.

Por otra parte, los índices de cobertura han de jugar necesariamente con la realidad objetiva de la misma. Así, (y lo cual es muy típico en muchos países latinoamericanos), se refleja en las estadísticas oficiales que, por ejemplo, el 100% de los niños de seis años están matriculados en la escuela, dándose por sentado que esa cobertura oficial es cierta, cuando la realidad social es muy distinta, observándose, por cifras emitidas por la Organización de Estados Americanos, que solamente el 60% de esos niños realmente está en las aulas, y que al término del primer año, solo queda un 40%.

A pesar de un incremento relativo de la incorporación de niños a la educación de la primera infancia, la tasa de incorporación a nivel mundial es baja, en particular en la región latinoamericana y de otras zonas subdesarrolladas. Los países altamente desarrollados muestran, por lo general, altas tasas de cobertura en estas edades, particularmente en la vía institucional. No obstante, al comparar los rangos de edades, siempre hay un notable desequilibrio entre la atención que se presta de los 4 a los 6 años, y la que se brinda a los tres primeros años de vida.

Pero, decididamente, el hecho de aumentar la cobertura es un índice favorable, aunque la misma aún no pueda acompañarse de una calidad suficiente. En este sentido un incremento de la cobertura puede conllevar:

Las probabilidades de que un porcentaje de los niños alcance al menos límites mínimos en el desarrollo, disminuyendo por tanto, el número de casos en los que los programas deberán luego “recuperar” lo no logrado.

La posibilidad de apertura de alternativas de atención diversificadas y pertinentes a las distintas realidades socioculturales de la población.

El diseño de programas que no requieren de grandes inversiones en la infraestructura, porque no funcionan en centros especializados (implica la vía no escolarizada), tiene un costo considerablemente menor, y está demostrado que puede ser de igual o mejor calidad que los programas más formales.

Sin embargo, hay que tener presente que la calidad no puede perderse como resultado de la implantación de modelos de bajo costo o tratando de ampliar la cobertura de modelos ya probados. El argumento de que los esfuerzos han de dirigirse al aumento de la cobertura antes de comprobar su calidad, pasa por alto el hecho esencial de que sin calidad, se han de incurrir posteriormente en mas gastos, bien para mejorar la escolarización o para remediar lo que se ha hecho de manera deficiente: Los programas educativos de baja calidad son inefectivos, privan a los niños de los beneficios, y representan una pérdida de recursos.

Un programa educativo de calidad es aquel que es apropiado para la etapa de desarrollo de los niños y que satisface sus necesidades de aprendizaje considerando las diferencias individuales. Aunque la calidad puede ser adscrita al nivel de implantación del programa, esto no puede ser designado solamente por la legislación o por el establecimiento de normas y estándares del nivel central.

El establecimiento de estas normas y estándares han de incluir una clara definición de cuales son responsabilidad del nivel central, el regional, y el local o comunitario. Es también importante que la calidad sea definida de manera dentro del contexto nacional, pues a veces se considera que la programación de calidad solamente puede ser identificada con modelos de la primera infancia de alto costo, que no son apropiados ni deseables dentro de un contexto nacional específico.

En lo que respecta a las insuficiencias de la díada cobertura-calidad se pueden establecer las siguientes:

Los sistemas de evaluación de la calidad miden por regla general variables de producto, y se inclinan a comprobar solamente los aspectos intelectuales o cognoscitivos.

No se evalúan con suficiente profundidad variables relativas a aspectos de la personalidad de los educandos, en especial la esfera afectiva motivacional y la volitivo reguladora

No toman en cuenta las variables de proceso, tales como las características del proceso educativo y el cumplimiento de las funciones culturales y educativas de la familia, lo que lleva a una postura descriptiva, y no da la posibilidad de formular hipótesis explicativas acerca de las posibles causas de las deficiencias detectadas.

Los estudios se han centrado en ámbitos escolarizados, y es más pobre la información de la población no escolarizada o que recibe influencia educativa por la vía no formal.

En suma, los programas educativos han de poseer criterios de calidad que permitan establecer cuando un programa educativo tiene o no calidad. Al respecto, G. Fujimoto señala que el consenso generado en diversos simposios regionales e internacionales, en los que participaron masivamente delegados de los gobiernos y de la sociedad civil, aprobaron como los criterios de calidad más importantes:

La actividad: El papel protagónico de los niños en la construcción activa de aprendizajes.

La integralidad: Implica el desarrollo armónico de todas las dimensiones del desarrollo: física, emocional, social, intelectual, estética.

La participación: La intervención activa de los diversos agentes educativos, el centro, la familia, la comunidad, e incluso los propios niños.

La pertinencia: Que los programas respeten las necesidades y contextos de los niños, apreciando su cultura, valores y tradiciones, con currículums diversificados, y aprendizajes relevantes y pertinentes.

La innovación y modernización: El incorporar aprendizajes útiles y significativos para los niños, su grupo social y su cultura, a partir de las nuevas tecnologías que vayan surgiendo.

La flexibilidad: El adecuarse a las necesidades y características socioculturales para responder a la diversidad con diferentes modelos de atención.

La sostenibilidad: Que procura la permanencia y continuidad de las acciones, no solo con los niños, sino también para la apropiación de programas y servicios para los padres y la comunidad.

A partir de estos criterios se han de elaborar los programas educativos, los cuales aseguran así la existencia de calidad.

Ya existe una conciencia de que los criterios de cobertura han de estar muy unidos a los de calidad. Así, en el informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD) se refleja que después del acceso (y por tanto, de la cobertura) el aumentar la calidad de la educación de la primera infancia es la vanguardia en las prioridades políticas en los países de la OECD, a partir del pronunciamiento de que los niños que reciben cuidados y educación de alta calidad en los años tempranos, muestran mejores habilidades cognitivas y de lenguaje que aquellos con bajas condiciones de calidad.

Para los países menos favorecidos quizás la problemática de la cobertura sea aún la consideración más importante, y por eso las respuestas a como mantener también la calidad, encuentra mas dificultades para su manifestación, dados los increíbles niveles de pobreza y depauperación económica y social presentes en muchos de ellos.

La calidad en definitiva es inherente al hecho educativo, pero a la vez es dinámica y compleja como la propia educación, no es posible pensar entonces en hablar de cobertura si la misma no conlleva un criterio de calidad, pero tampoco es posible plantearse una educación de la primera infancia de

calidad si esta está restringida a un mínimo porcentaje de la población infantil. Y conciliar ambos criterios quizás sea una de las tareas más arduas de muchos Estados.

9.3.-El problema de la centralización y la descentralización.

La centralización y descentralización constituyen en el momento actual una de las problemáticas de los Estados, no solo en el plano educativo, sino en toda la estructura económica, social, cultural, administrativa, etc.

Las políticas de descentralización se han transformado en la clave del proceso de reestructuración institucional. Básicamente, las mismas implican una nueva distribución de poder social mediante el establecimiento de una estructura administrativa en la cual el Estado centralizado se desprende de un conjunto de funciones tradicionales, tales como la administración y mantenimiento de los centros, la contratación y pago de remuneración de los docentes, la preparación de los presupuestos para los servicios, entre otros, para concentrar su atención en tareas consideradas estratégicas: la formulación de políticas (educativas, sociales, económicas); la evaluación de los resultados de la acción educativa y su monitoreo; la investigación en áreas estratégicas, la identificación de innovaciones y su generalización, entre otras.

En muchos países se han redistribuido competencias y funciones entre los distintos niveles (centrales, regionales, estatales, locales), lo que conlleva un incremento de niveles y de participantes en la toma de decisiones de gestión.

El hecho de que el centro educativo tenga posibilidades de determinar las exigencias curriculares para sus educandos, está vinculado también al problema de la centralización y descentralización del centro de educación de la primera infancia, como reflejo de procesos similares que ocurren en el Estado, lo cual no debería estar reñido con el logro de una armonía entre la unidad y diversidad de las concepciones curriculares.

La armonía entre la unidad y diversidad puede estar comprendida a partir del establecimiento de un nivel básico común y obligatorio que asegure la preparación mínima de cada educando, y de la suficiente apertura para atender las exigencias locales que deban ser complementadas para dar respuesta a las necesidades sociales en la formación del ciudadano, en correspondencia con las características del escenario social en que se desenvuelva el centro de educación de la primera infancia.

Estas reflexiones van dirigidas a fortalecer la idea de que independientemente de establecer exigencias comunes curriculares mínimas, en un país para todas las instituciones de un mismo tipo, como parte de asegurar las exigencias necesarias para su desarrollo y la igualdad entre las personas, es además, muy necesario que el currículo tenga la flexibilidad suficiente para que el centro de educación de la primera infancia de respuesta a las necesidades específicas y particulares de los niños y de sus docentes, así como de las necesidades e intereses de la comunidad.

Sin embargo, la realización de una alternativa curricular flexible que de respuesta a la unidad y diversidad desde el currículo, plantea otro tipo de problemas, y a la vez exigencias pedagógicas que permitan:

Que el currículo determinado como común sea lo suficientemente general, para permitir atender las exigencias de los niños en dependencia del desarrollo alcanzado por estos, así como la inclusión de exigencias específicas del contexto que responda a los intereses de la comunidad, las familias.

Que el centro de educación de la primera infancia posea los elementos necesarios para identificar con acierto las necesidades específicas de desarrollo y formación de niños, así como las necesidades educativas que den respuesta al contexto y que estimulen su propio desarrollo.

Que el centro de educación de la primera infancia genere toda su capacidad creativa para la identificación y desarrollo de vías idóneas para el despliegue de su estrategia curricular específica y los elementos e indicadores que precisa para la autoevaluación permanente de la calidad de su producto.

Estas exigencias y necesidades se constituyen en importantes retos al centro de educación de la primera infancia.

Los problemas de la descentralización se relacionan estrechamente con los referentes a la adecuación curricular, a su diversificación. No obstante, es importante recordar que la planificación del proyecto curricular ha de ser lo suficientemente flexible para permitir modificaciones, incorporaciones y sustituciones, en la medida que los resultados de la evaluación aconsejen realizarlo, evitando los modelos curriculares rígidos que no permiten sino variaciones instrumentales intrascendentes. Esto tampoco quiere decir que se posea una libertad tal que la planificación permita introducir cambios que puedan cambiar la misma esencia del modelo, lo cual conduciría, o podría conducir, a tantos modelos curriculares como centros existan.

Lo ideal es tener un modelo curricular que, estableciendo los objetivos del desarrollo esperables a alcanzar por todos los niños a los que se aplica, permita su descentralización y diversificación pertinentes, de acuerdo con sus niveles correspondientes, hasta llegar al proyecto curricular del centro de educación de la primera infancia, e incluso el de aula, en el que se puedan llevar a cabo las adecuaciones necesarias partiendo de las propias particularidades del mismo, las características de los niños, el nivel de preparación de su personal docente, las condiciones materiales y técnico organizativas, el papel particular que juegan los otros agentes como son los padres y la comunidad, entre otros factores.

En algunos países se cuenta con un modelo curricular nacional, a partir del cual pueden hacerse las adecuaciones y diversificaciones pertinentes, mientras que en otros existe un nivel de estado o provincia, que expresa el currículo en términos de su territorialidad, y es a partir de ese nivel donde pueden realizarse tales modificaciones.

En uno u otro caso siempre se señalan indicaciones u orientaciones metodológicas que pueden ser más o menos flexibles, más o menos rígidas, en dependencia de cual es la política educativa vigente. Esto en muchas ocasiones plantea dificultades para la planificación del proyecto curricular, que no tiene la suficiente libertad de acción como para tomar decisiones propias.

Pero, para facilitar la labor de adecuación del modelo curricular se requiere, además de las normas metodológicas generales, establecer propuestas curriculares abiertas y flexibles que permitan su adecuación a las distintas realidades.

Incluso, en aquellos países en lo que se plantea un modelo curricular poco flexible, la necesidad actual ha obligado a crear proyectos particulares para determinadas comunidades educativas, que difieren consustancialmente de la comunidad educativa general.

No obstante, la atribución de mayores niveles de autonomía y participación en las diversas instancias de los procesos de descentralización del sistema educativo se enfrenta en la actualidad con tres limitaciones importantes:

1. La resistencia de parte de los intereses comprometidos con el sistema centralizado que podrían ver amenazado su poder relativo,
2. La obsolescencia de las normas jurídicas que perviven y rigen aún la educación, y la inflexibilidad de la reglamentación existente en algunos países.
3. La distribución limitada y desigual de las capacidades de gestión, lo cual puede generar inequidad y resistencia al cambio.

Vencer estas dificultades requiere concertar acciones en las que los diversos sujetos, instituciones y niveles alcancen acuerdos para actuar en función de determinados objetivos. Esta concertación, junto con la coordinación, constituye la vía para una conversión de la participación en una fuente permanente y actualizada de dinamismo para mejorar la pertinencia, la eficacia, la efectividad y la equidad del sistema educativo, y la convierte en una tarea de todos.

Ello lleva a su vez la profesionalización de los educadores, que de simples transmisores de información cognoscitiva se convierten en una fuente de dinamismo en el seno de los procesos educativos, al poder realizar las acciones y toma de decisiones previstas en la descentralización.

9.4.-Los retos del nuevo milenio

El peruano, Dr. José Rivero, experto de la UNESCO en la sede de Santiago de Chile, establece las siguientes SIETE prioridades estratégicas al inicio del tercer milenio en materia de educación de la primera infancia.

1ª. PRIORIDAD: Consolidar una nueva cultura de la infancia con educación de la primera infancia para todos los niños, enfatizando estrategias de "discriminación positiva" en favor de los niños de familias pobres y en situación de vulnerabilidad. Una nueva cultura de la infancia debiera partir por el cumplimiento de los derechos de todos los niños sin excepción alguna.

Aceptar esto supone:

- Aceptar la necesidad de un cambio en las condiciones objetivas de vida de todos los niños. Dicho cambio se da modificando realidades sociales concretas. Por ello, la generalización de una nueva cultura de la infancia estará íntimamente vinculada a la modificación de las realidades socioeconómicas en las que se desenvuelve la vida de los niños.

- El papel de la educación no puede limitarse a la transmisión de valores culturales de una sociedad. Su función debiera orientarse a posibilitar que el niño desde su nacimiento tenga todas las oportunidades posibles para desarrollar sus potencialidades. Los niños de hoy y los jóvenes y adultos de un mañana próximo, demandan contar o haber contado como base de su andamiaje educativo, con una educación de primera infancia dada desde el vientre materno y antes de su ingreso a los niveles de educación primaria.

2ª. PRIORIDAD: Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles

La rica experiencia de trabajos educativos con niños y diversas investigaciones, coinciden en afirmar que los niños van construyendo sus matrices de comunicación y aprendizaje a partir de una organización psicomotriz desarrollada por lo menos en cuatro ámbitos:

- el vínculo con él o los adultos más significativos.

- la exploración.

- la comunicación.

- el equilibrio.

Se señala, con razón, que la interacción de estos ámbitos organizadores es la que permite al niño ir construyendo las bases fundamentales de su educación primera y permanente: la representación mental, la abstracción y, por ende, el desarrollo de su lenguaje y del denominado "pensamiento operativo".

Para ello se deberá:

Dar la mayor importancia al mundo interno del niño y a su núcleo psicoafectivo. Aún con el riesgo de simplificar la larga experiencia pedagógica se puede afirmar que todo aprendizaje puede llevarse a cabo a través de dos formas: por el dolor, la compulsión estresante, la exigencia externa o por el placer, la motivación, el afecto. De la primera forma sobran experiencia y con malos resultados conocidos. "Todo lo que se memoriza por la fuerza, a nivel del córtex, sin haber despertado ningún eco emocional, no hace más que parasitar la memoria. El olvido entonces es signo de salud mental" nos dicen A. Lapierre y B. Aucouturier (1985). En cambio, a través del placer y el afecto el niño tiene menos posibilidades de fragmentarse y puede, de esta forma, desarrollar armónicamente sus áreas social, intelectual, afectiva, corporal y emocional, como un todo.

La opción por lo lúdico en la educación de la primera infancia tiene aquí uno de sus principales fundamentos. Aprovechar el juego espontáneo del niño, posibilitará rescatar la gran riqueza que lleva éste al centro o programa educativo, pues en dichas manifestaciones lúdicas se refleja todo lo que está viviendo y su capacidad de intercalarse con los otros.

Será importante, por otro lado, considerar que los desafíos del siglo XXI tienen que ver mucho más con la salud mental que con la salud intelectual. Por ello, la formación de la autoestima, la seguridad personal, la confianza en los demás, la tolerancia con lo diferente a sí mismos, la capacidad de asumir retos y riesgos, será forjada en las primeras experiencias educativas con adultos y con otros niños que representa la educación de la primera infancia. La paz interior, la acogida ante las dificultades y el balbuceo de la vida que se inicia será forjada y marcada también en las primeras prácticas educativas.

Igualmente será importante descubrir y alentar las potencialidades de cada niño. La educación de la primera infancia debe ser instrumento que, unido a su nutrición y salud, asegure las bases de todo buen desarrollo posterior de la persona. La calidad de las experiencias en relación con otros niños y con adultos que pueda ofrecerse al niño, será fortalecida si se toma en cuenta las propias capacidades infantiles y se alienta sus posibilidades de proyectar sus movimientos, intenciones, inteligencia y afectos para modificar su propio entorno ya sea familiar o educativo.

Hay que prestar mucha atención al desarrollo del lenguaje con enfoques multiculturales. El lenguaje se adquiere en el intercambio social. El lenguaje en sus diversas expresiones es imprescindible para comunicarnos con los otros y para representar y configurar el mundo. "El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio del lenguaje" enfatizó L. Vigotsky.

El lenguaje desarrolla el pensamiento propio, la convivencia con los demás y es principal factor de comunicación. Se señala, con razón, que sin el lenguaje no sería posible construir los pensamientos ni amar. Mas, para ayudar al niño a construir su expresión, comunicación y comprensión a través del lenguaje, será fundamental partir del reconocimiento de las potencialidades de todo niño, de su creatividad y de sus capacidades para producir.

3ª. PRIORIDAD: Vincular más a la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.

La familia es mediadora activa entre el individuo y la sociedad. Su importancia es tal que se puede afirmar que es ella, de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones, quien facilita o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes. Si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la propia sociedad. Es considerada, cada vez más, como el espacio privilegiado para la acción de las políticas públicas y aquel en que ellas pueden tener mayor impacto.

La influencia del entorno familiar es predominante en todos los períodos cruciales de crecimiento; por ejemplo, los estilos de comunicación interpersonal ayudan al niño a ir definiendo sus modelos de reaccionar ante las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás. Cuando la educación posibilita la participación de los padres; éstos mejoran su forma de comportarse como tales, favorecen la independencia de sus hijos y ayudan a la autoestima de ellos mismos, lo que repercute en el desempeño escolar de los niños.

Ella es agente educativo por excelencia; el aprendizaje por imitación, determinante en los niños, es uno de sus productos. Glen Nimnicht plantea que "al fin y al cabo en la mayoría de los casos, la familia es la única influencia educativa permanente en la vida del niño; los maestros van y vienen, el niño puede ser cambiado de escuela, pero la familia permanece"

El ambiente familiar viene a ser la primera oportunidad que tiene todo ser humano para constituirse como tal. Será por ello decisivo considerar la presencia y acción de los padres o de la madre sola como primeros educadores y de la familia –cualquiera sea la forma que ésta adopte – como estructura primaria de pertenencia al niño donde éste puede constituirse en sujeto en virtud de un proceso de identificación y diferenciación que le permite adquirir su propia identidad.

Por lo anterior, todo programa de educación de la primera infancia debe integrar a la familia si quiere tener real éxito en sus tareas. Los programas basados en la familia tendrán mayor posibilidad de logros educativos. Una cuestión clave en los programas de educación de la primera infancia residirá en posibilitar que los padres ganen confianza en sí mismos y desarrollen destrezas que mejoren su interacción con los niños.

Lamentablemente, en ambientes de pobreza, los padres no tienen, muchas veces, posibilidades de reconocer su propio valor o sus potencialidades como educadores. Una causa frecuente es que ellos mismos no poseen una experiencia pedagógica exitosa durante sus años de escuela.

La mejora del ambiente cultural familiar y la elevación de la conciencia paterna de que esa mejora repercutirá directamente en el desarrollo educativo de sus hijos y en sus mejores aprendizajes, y de que la vinculación de los adultos docentes con los niños debiera ser mediadora, fueron valoradas y hechas explícitas en el ya lejano 1932 por Lev Vigotsky:

El nivel educativo de los padres, particularmente el de las madres, aparece en muchas experiencias y determinados estudios como el factor clave en la educación y salud de sus hijos; es también influencia directa para la opción por dar a sus hijos educación en la primera infancia y para evitar el abandono escolar en los grados superiores de primaria y secundaria.

4ª. PRIORIDAD: Fortalecimiento del conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación.

Si existe el propósito de un real mejoramiento de la calidad de la educación integral a la infancia, la investigación científica será fundamental para alcanzarlo. Una prioridad de la investigación científica en el desarrollo de la educación de la primera infancia, será tratar de conocer realmente al niño con el que se trabaja. Partiendo del niño real y en un mundo real, y, asimismo, procurando tener, a través de la investigación, mayor claridad conceptual sobre el niño ubicado en ambientes concretos.

5ª. PRIORIDAD: Aproximación a las nuevas tecnologías con predominio de los criterios pedagógicos.

La historia del siglo pasado es pródiga en ejemplos del entusiasmo con que la educación ha acogido como potenciales medios educativos al cine, la radio, la televisión, el vídeo y, más recientemente, al ordenador. Pareciera que cada nuevo medio significó para algunos innovadores, respuestas finales a problemas educativos acumulados. Sin embargo, al cabo de años de aplicación cada medio resultó efímero en cuanto a las potencialidades que se le atribuían, en gran medida por tratar de implantarlos como mecanismos educativos sin antes tomar en cuenta los fines que se persiguen con su aplicación.

Ante las nuevas tecnologías es frecuente encontrar posiciones que van desde las utópicas (la tecnología como panacea resolviendo principales problemas en el aprendizaje) a las escépticas (la

televisión y los ordenadores pueden ser nocivos para los niños y estimulan un aprender inocuo). Ambas posturas obedecen a una visión tecnocéntrica del problema, sin considerar elementos humanos, culturales y contextuales y privilegiando sólo lo tecnológico, sustituyendo indebidamente un fin por los medios. La cuestión fundamental no es ¿qué se puede hacer con el ordenador o el televisor? O ¿qué hacen los ordenadores o la televisión a los niños? Si no ¿qué pueden hacer los niños y los padres de los niños con los ordenadores o la televisión? ¿Qué cosas pueden construir con ellos?

Importa partir de admitir que toda nueva tecnología no tiende a reemplazar la anterior. El ordenador no reemplaza al vídeo, éste no reemplaza al televisor, ni éste a la radio. Cada una tiene su función, sus potencialidades y limitaciones. De lo que se trata es que los niños desde pequeños sepan de su existencia y sean motivados para usar cada medio con mente alerta y atenta.

6ª. PRIORIDAD: Búsqueda del educador de excelencia para la educación de la primera infancia.

Esta prioridad puede ser perfectamente la primera y está asociada al buen cumplimiento de las anteriores.

Si asumimos la hipótesis de la importancia central que tiene para el desarrollo humano y personal la educación de la primera infancia, admitiremos la necesidad de optar por estrategias que posibiliten una selección y formación inicial rigurosas de este personal docente así como darle posibilidades de constante evolución y puesta al día profesional.

Tomando en cuenta el estudio de la realidad y la opinión de los expertos consultados en investigaciones sobre la especialización en educación de la primera infancia, se concluye que las características personales que debe poseer un especialista en la atención al niño son fundamentales para su buen desempeño. Estas características pueden agruparse en categorías como las siguientes:

a. La relación con los niños. Esta condición es prioritaria. Se demanda a este docente ser cariñoso y afectuoso con los niños, ser paciente pero a la vez activo para poder adaptarse al ritmo intenso de trabajo con niños. Por ello, se señala, con razón, que es preferible contratar a una persona que sienta amor hacia los niños, aún cuando no posea calificación especializada, a otra con mucha calificación pero sin esa cualidad.

b. La relación con el tipo de trabajo. Un especialista en la educación de la primera infancia, necesita tener afinidad hacia las actividades propias de su oficio. Su vocación de servicio tendría que

expresarse también en responsabilidad frente al trabajo, deseo de actualizarse y de aprender para brindar mejor atención.

c. La relación con los demás. Sus facilidades de comunicación y el manejo adecuado de las relaciones humanas, le permitirán una buena relación con la comunidad, con los padres de los niños y con los compañeros de trabajo, aspecto importante para el desempeño en el área. Por ello, en dichos estudios se recomienda que el especialista pertenezca, en lo posible, a la misma comunidad donde funciona el centro de educación de primera infancia o el programa.

d. La relación consigo mismo. El equilibrio emocional y la buena salud física y mental serán armas importantes para enfrentarse con imprevistos frecuentes y situaciones difíciles que demandan muchas veces sentido común y equilibrio para la toma de decisiones.

7ª. PRIORIDAD: La educación de la primera infancia en el sistema educativo: mejor articulación del nivel inicial con la educación primaria y mayor influencia sobre ésta.

La mayoría de los países en desarrollo ha entrado en el siglo XXI con problemas del siglo XIX aún no resueltos. Sus déficits en materia de cobertura, repetición y deserción siguen siendo muy altos. Los grandes desafíos son, precisamente, cumplir con el sueño de una escuela efectivamente universal y preparar a nuestras sociedades para asumir todo lo que implica el tercer milenio en cuanto a una integración exitosa y equitativa

La educación básica integral tiene que superar los actuales resultados de dispositivos legales que demandan una escuela básica obligatoria. No basta ni bastará con lograr la cobertura de las matrículas y aproximarse al 100% de niños asistiendo a escuelas. Será indispensable atacar los principales factores del atraso y fracaso escolar. Se tendrá como propósito alcanzar los mínimos necesarios para lo que nos demanda el siglo XXI: bilingüismo; habilidad matemática y de lectura correspondiente por lo menos a un octavo o noveno grado; habilidad para un trabajo en equipo que ayude a resolver problemas; comprensión y disfrute de la ciencia y tecnología; utilización de informática y medios de comunicación; tolerancia y respeto a las diferencias.

Es en ese contexto futuro que tendrá que situarse la importancia de una educación de la primera infancia de calidad y de su ubicación en el conjunto del sistema educativo.

9.5.-Del papel de los gobiernos.

Cabría añadir, a lo expuesto por el Doctor Rivero, aunque este en cierta forma lo recoge en su PRIORIDAD 1º una nueva prioridad, como lo es que los gobiernos pasen a tener una política activa sobre esta parcela de la educación. Esto es, la urgencia de lograr una conciencia de corresponsabilidad de la sociedad, representadas en sus gobiernos, con los padres de cara a asegurar un crecimiento óptimo del niño. La educación de la primera infancia plantea hoy una serie de consideraciones y exigencias que no pueden ni deben recaer exclusivamente sobre los padres.

Esta prioridad se plantea bajo las siguientes consideraciones:

- Garantizar lo más posible la igualdad de oportunidades del niño, independientemente de su origen y condición.
- Equilibrar los papeles sociales de la pareja que eviten el apartar a la mujer del trabajo para atender a los niños, frente a la legitimación del papel de la mujer como madre.
- La consideración de que la educación es un proceso continuo e ininterrumpido desde el nacimiento que requiere la especialización y profesionalización además del afecto.

Para ello será necesario que:

- Se creen un mayor número de centros de educación de la primera infancia y no exclusivamente para los niños cuyos padres trabajan. La calidad debe ser promovida en la misma medida que la cantidad de servicios.
- Se asegure una mejor coordinación y coherencia entre los sectores que operan en el terreno de la educación a los niños.
- Se pongan los medios para favorecer un mayor compromiso de los padres en los servicios de educación de la primera infancia.
- Se mejore de una manera permanente la formación de los trabajadores del sector.

- Los gobiernos ejerzan un papel fundamental en la financiación, la planificación y la promoción de las mejoras de la calidad de los servicios, aunque no los crea directamente, ya que pueden ser competencia de otras organizaciones.

Se entiende ya universalmente que han de ser los gobiernos, los garantes del derecho universalmente reconocido de los niños a una correcta Educación, que sin dudarlo también se refiere la Educación de la primera infancia. Hay que instar a los gobiernos a implantar paulatinamente una educación de la primera infancia de calidad, compensadora de las desigualdades de origen, que permita conjugar igualdad de oportunidades y compensación de desigualdades. Para ello han de:

- Realizar una legislación acorde con las necesidades de los niños.

- Garantizar el correcto desarrollo de esta educación de la primera infancia mediante la oportuna dotación económica de la misma.

Los siempre limitados recursos que se destinan a la educación de la primera infancia deberían distribuirse de tal forma que pudieran beneficiarse el conjunto de los niños y en consecuencia de la sociedad. El profesor Mialaret, afirma:

"Para alcanzar perfectamente sus objetivos, sería necesario evidentemente que los niños de todas las clases sociales pudieran confluír en el seno de esta comunidad educativa. La educación de la primera infancia no debe convertirse en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidos por un lado y los de las familias ricas por otro. Si queremos que la educación de la primera infancia llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la educación de la primera infancia de modo tal que el niño, ya sea rico o pobre, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social. La educación de la primera infancia debe estar al servicio de una autentica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida".

Igualmente la Organización Internacional del Trabajo, recomienda que:

"Los servicios y las instalaciones de educación de la primera infancia deben ponerse a disposición de los padres si es posible de forma gratuita, o a un precio razonable, correspondiendo a las posibilidades de cada trabajador (y más concretamente de cada padre).