

LA EDUCACION INFANTIL EN EL SIGLO XXI

Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
José Rivero H.

I. LOS ACELERADOS CAMBIOS QUE ADELANTARON EL PROXIMO MILENIO

La imagen del siglo XXI está fuertemente asociada a los cambios de todo orden, algunos de ellos inimaginables. Sin embargo, varias de dichas aceleradas transformaciones ya se están dando y las estamos viendo y viviendo. Por ello, es mejor partir no tanto por insistir mucho en la referencia al próximo siglo sino, más bien, por reconocer que ya estamos inmersos en él.

Más aún, hay quienes señalan, con alguna razón, que el presente siglo XX concluyó apresuradamente en 1989 con la caída del muro de Berlín. Hay algo de cierto en dicha afirmación, no sólo por la enormidad del cambio en los parámetros políticos que ese singular momento ayudó a cristalizar, sino por la consolidación de un nuevo paradigma productivo, en cuya base estuvo una progresiva globalización de los mercados, una aceleración del conocimiento científico tecnológico y de las comunicaciones.

Eric Hobsbawn nos recuerda que vivimos en una época que transformó radicalmente, como nunca antes en la historia, la vida humana y las sociedades en que ella ocurre, en un lapso relativamente breve de tiempo. En su monumental obra sobre el que denomina “corto siglo XX”, se refiere a tres principales cambios acaecidos:

- a) El primero está referido al increíble proceso de urbanización mundial. La historia humana registra una mayoría de seres humanos viviendo de la tierra y sus animales; ello fue evidente hasta la Segunda Guerra Mundial. Hoy los campesinos forman una minoría de la población; la veloz urbanización ocurrida entre 1950 y 1975, determinó que en España y Portugal, en Colombia y México, el porcentaje de los campesinos cayera por la mitad en 20 años y que en República Dominicana y Jamaica junto a Irak y Argelia, cayera en cifras mayores del 50%. Esta urbanización está asociada a la extraordinaria explosión demográfica que desde 1950 multiplicó la población mundial por 2,5 y la latinoamericana por casi 4.
- b) El segundo gran cambio considerado es la creación sin precedentes de intelectuales como un fenómeno demográfico masivo. Antes de la Segunda Guerra Mundial, Alemania, Francia y Gran Bretaña con una población total de 150 millones no poseían más de 150 mil estudiantes universitarios. En los años 80 sólo Ecuador tenía más del doble de esa cantidad. La explosiva expansión de estudiantes universitarios constituye un signo de nuestros tiempos. Habría que añadir a lo señalado por Hobsbawn, que los países del norte poseen proporcionalmente nueve veces más científicos, cinco veces más estudiantes universitarios y 24 veces más inversión en investigación tecnológica, que los del sur.
- c) La tercera mudanza es la posición de las mujeres. En 1940 apenas el 14% de las mujeres casadas en EE.UU. que vivían con sus maridos trabajaban fuera; en 1980 ya eran más de la mitad. Este gran avance femenino se expresa el hecho, impensable antes de 1950, de que hoy las mujeres ocupan en varios países del orbe, cargos de presidente o primer ministro.

A los elementos anteriores, debe sumarse otro gran cambio central:

En las últimas dos décadas la transformación del hábitat humano se ha hecho a una velocidad nunca vista en la historia. Hoy se reconoce una segunda revolución tecnológica- muy distante de la máquina de vapor y la producción industrial- cuyos emblemas más significativos son el ordenador o computador, la informática y la microelectrónica que están introduciendo significativos cambios en las formas de comunicación, de vivir y de organización social y económica. Para analizar su impacto, bastaría con señalar tres hechos:

I) para poder conectarse a la comunidad intelectual, financiera y empresarial del mundo es indispensable estar asociado a Internet; el mercado de mayor crecimiento en los próximos 20 años no será China, sino Internet;

II) hoy el dinero plástico mueve más fortunas que el dinero físico; y

III) el uso del dinero cibernético para operaciones bancarias e información codificada para proteger archivos personales está determinando crecientes dificultades para que las naciones puedan aplicar impuestos y para que los sistemas financieros puedan, a su vez, controlar o seguir estos movimientos económicos.

Ha existido una visión inmediatista en el sentido de que estos profundos cambios traerían paz y bienestar colectivas. Hoy dicha visión está siendo profundamente revisada y es menos optimista. La experiencia de los años recientes no ha conducido necesariamente a mejorar la calidad de vida del conjunto de la humanidad.

Existen por lo menos tres situaciones en el ámbito planetario que demandan reflexión y acciones para superarlas:

. La creciente desigualdad entre países ricos y pobres, reforzada por el crecimiento desproporcionado de la población de los países pobres, es la mayor evidencia de un deterioro global. Hoy 26 países con poco menos del 15% de la población mundial disfrutan de un PNB per cápita medio encima de los U\$ 18 mil, mientras más de la mitad de la humanidad -32 billones de personas- sobrevive con un PNB per cápita de aproximadamente U\$ 330. En otros términos, *el quinto más rico de la población mundial concentra el 82.7% de los ingresos internacionales, mientras que el quinto más pobre alcanza sólo al 1.4% del PGB.*¹

. El crecimiento económico ilimitado de los países ricos gracias a los extraordinarios triunfos de la ciencia y tecnología productiva y el uso descontrolado del mundo cibernético, representa un desastre ecológico que pone hoy en riesgo de convertir inhabitable a nuestro planeta²/ y un real peligro de libertinaje y degradación sin límites ³/.

. El colapso de los regímenes de economía estatal centralizada y el auge del neoliberalismo tienden a minimizar la acción del Estado y a maximizar la del mercado capitalista sin control de

¹/ El reciente informe PNUD sobre el Desarrollo Humano y el Consumo, se señala que las fortunas personales de Bill Gates, del sultán de Brunei y del multimillonario de Kansas Philip E. Anschutz, son superiores al PIB de los 48 países más pobres de la tierra. (Diario El Mundo, Madrid, 10/09/98).

²/ Los propios países industrializados, beneficiarios de la modernidad, muestran que el bienestar material por sí solo no produce bienestar al hombre. Lo atestiguan sus índices cuantitativos alarmantes en materia de farmacodependencia, tasas de suicidio o elevados índices de depresión humana.

³/ La pornografía es uno de los negocios más exitosos y rentables de Internet. En el reciente septiembre el mundo se estremeció al descubrirse una red mundial de pornografía infantil. La información periodística destacó que la operación policíaca en contra de esta red abarcó 14 países y decomisó 100 mil fotografías pornográficas de menores cuyas imágenes, intercambiadas entre los usuarios de la red, mostraban desde abusos deshonestos hasta violaciones explícitas.

la acción pública. Asimismo, se han dejado de lado las visiones globales que pretendían una única interpretación de la realidad para dar paso a admitir la evidencia que el conocimiento nunca será completo y que debemos estar permanentemente abiertos a otros nuevos y distintos.

Todo lo anterior nos invita a considerar que las sociedades humanas y las relaciones de personas dentro de ellas han pasado y están pasando por un terremoto económico, tecnológico y social que afecta la vida de todos. Los niños de hoy serán jóvenes y adultos de un siglo XXI que ya han comenzado a vivir en la última década del presente milenio.

II. POSIBLES ESCENARIOS EN EL SIGLO XXI

El próximo e inminente milenio tendrá múltiples características que condicionarán, de un modo u otro, la acción y estrategias de la educación infantil y del conjunto de los sistemas educativos.

Apoyándonos en pronósticos de un núcleo selecto de inteligencias instadas a imaginar y pensar el futuro, podemos afirmar que el siglo XXI tendrá expresiones que demandarán respuestas e interpretaciones educativas distintas a las de ahora. Señalemos algunas de sus más relevantes hipótesis:

Efectos de la victoria del capital

Se confirmará lo que en este fin de siglo se insinúa como la era del pragmatismo lúcido, despojándose la economía y política modernas de todo conjunto preestablecido de reglas. A medida que la vida económica se torna más compleja y abundante, aumenta y, a la vez, disminuye la necesidad de regulación gubernamental.

Asimismo, la victoria del capital se traduce en un nuevo perfil de sociedad que - tanto en el centro como en la periferia - aparece marcado por disgregación y polarización crecientes. No contenta con rehacer la sociedad, la agigantada empresa capitalista volcará sobre sí misma "sus formidables energías creadoras y destructoras: los progresos de la automatización y la racionalización, que primero ralearon las filas de los trabajadores manuales y luego las de los administrativos, han invadido ya la esfera gerencial " (Tulio Halperin Donghi, 1995).

La globalización acentuará desigualdades entre naciones

Ligado a los anteriores acápites, estará el problema de si los valores que, de una manera más o menos exitosa, estuvieron representados en las instituciones de las democracias industriales pueden sobrevivir a la desintegración de la nación-estado como una unidad socioeconómica, consecuencia inevitable de la globalización de la economía mundial. Todo lleva a pensar que la globalización del mercado no resolverá sino acentuará el problema de las desigualdades actuales en los niveles de vida entre un habitante de países como Nicaragua y otro de países como Canadá. *El conflicto entre justicia y lealtad y la obligación de seguir luchando por una democracia global utópica, marcarán severamente las relaciones planetarias.* La demanda universal de obtener igual dignidad para todos los hombres y todas las mujeres no dejaría lugar a las lealtades particulares con su propia cultura, su bienestar y tradición histórica entre los hoy beneficiados en dicha globalización (Richard Rorty, 1995).

Por ello, enfatiza J. Kenneth Galbraith (1995), debiera haber una preocupación mayor porque todos tengan una oportunidad de empleo y progreso social y económico. Debiera crearse,

asimismo, una red de seguridad para aquellos que pudieran lograrlo. Una buena educación para todos, de acuerdo a esta premisa, tórnase en factor decisivo.

La relación entre el Norte y el Sur y las presiones migratorias

Aunque haya excepciones de autodesarrollo, como el de China, para que la mayoría de los países del Sur- representando una población de cerca de 80% del mundo a mediados del próximo siglo- superen su subdesarrollo se requerirá una amplia modificación del cuadro internacional y, sobre todo, de su propio cuadro doméstico. Por otro lado, el vacío político dejado por el comunismo y la actual crisis de la democracia social, podría ser llenado por los movimientos de nacionalismo xenófobo y de intolerancia religiosa (Eric Hobsbawn, 1995). La ruptura de la actual relación perversa entre el Norte y el Sur requiere, según Helio Jaguaribe (1995), de tres elementos: "*el acelerado incremento de la educación popular y de la capacitación de las masas, con la consiguiente elevación de la productividad del país*"; una disciplina de la elite que reduzca, a cambio de compensaciones cívicas, su acción apropiativa; y una intervención internacional que propicie esas dos tendencias e incremente la capacidad productiva del país y sus ganancias de exportación. De lo contrario, la defensa contra la actual presión migratoria obligará a países del Primer Mundo a formas más autoritarias y brutales de persecución y manutención de las masas inmigrantes. Esto supondría introducir cambios en las Naciones Unidas, para que la ONU pueda tener más poder regulador en favor de los grandes intereses colectivos de la humanidad- en los sectores de salud, educación, economía, transportes, comunicaciones, seguridad internacional, promoción del desarrollo y defensa del medio ambiente- logrando un mayor equilibrio y equidad mundial. *La alternativa será: un moderno social-humanismo o la barbarie desde dentro y desde fuera.*

La precariedad laboral y los cambios en el empleo

El tema más crítico de la agenda social del futuro será el del empleo. De seguir las tendencias actuales probablemente en el siglo XXI haya más desempleados que empleados y, además, los nuevos tipos de empleos tendrán como característica estar basados en la habilidad para la acumulación y el manejo del conocimiento. La tecnología avanzada y la automatización modificarán definitivamente el empleo; el progreso tecnológico no se centrará en el ahorro de mano de obra sino en el ahorro de capital, lo que importará será mejorar la rentabilidad y la productividad en los servicios. El factor clave para definir los ingresos de los trabajadores ya no será su *mano de obra* sino su *capacidad intelectual*. El trabajador no venderá su capacidad para hacer un producto, sino la franquicia para usar el *software* o los productos electrónicos que haya creado; será la industria del *copyright*, lo que hoy ya se observa en las producciones de cine y música. Las grandes empresas tendrán como planta permanente un núcleo altamente calificado de técnicos y dispondrán de un conjunto de empresas de contratistas y consultores que trabajarán con dedicación exclusiva para su firma y sólo eventualmente para la empresa contratante. Se dispondrá de una gran cantidad de trabajadores con dedicación parcial, que dedicarán sólo parte de su tiempo al trabajo, para así atender otras necesidades como el cuidado de los hijos, el descanso en el caso de los jubilados, el tiempo de estudio para los jóvenes (León Trahtemberg, 1995). Además, se prevé que la vida laboral de una persona se caracterizará por una constante rotación y cambios de empleos en áreas heterogéneas.

El libro cibernético y los multimedia

El actual paso del libro escrito/impreso al texto electrónico y a la lectura en pantalla, considerado como una revolución mayor que la de Gutenberg- pues no sólo es una revolución

técnica sino también una revolución de la lectura- demandará nuevas concepciones y estrategias de acción educativa e institucional, ya que el lector se convierte en uno de los actores de una escritura a varias manos y se halla en posición de construir nuevos textos. La política editorial tendrá que elaborarse sobre la base de parámetros surgidos de un nuevo contexto influenciado por el incremento de los espacios cibernéticos. Se demandará con urgencia a la biblioteconomía la tarea de recoger, proteger, censar los objetos escritos del pasado, "aún los más humildes" (Roger Chartier, 1995). Asimismo, la generalización de diarios electrónicos y de los multimedia demandará estrategias de comunicación e interaprendizaje de tipo interactivo, posibilitando que los alumnos o participantes sean capaces de recibir y transmitir. "Al igual que los diarios, los multimedia del futuro no serán buenos ni malos; eso dependerá de cómo los usemos. Pueden acercarnos a la utopía de una democracia más humanitaria y equitativa o crear abismos sociales más hondos, según los diferentes grados de acceso a la información" (Roberto Pablo Guareschi, 1995).

Los nuevos ámbitos institucionales de la educación

En medios hoy altamente industrializados y en sectores pudientes de países en vías de desarrollo, la escuela como escenario para el estudio será gradualmente desplazada por un aprendizaje realizado esencialmente con medios audiovisuales interactivos de teleaprendizaje. Estos sistemas podrán seguirse llamando escuelas, universidades o institutos, pero su forma de operar será a través de telecursos, en los que el lugar, la distancia o la asistencia serán irrelevantes. Tecnológicamente las escuelas no se identificarán con un local sino con franquicias de telemedia a través de las cuales se accederá a los servicios de enseñanza; por ello los estudiantes podrán cambiar con mucha facilidad de sus centros o servicios educativos. El moderno aprendizaje integrado será totalmente diferente a la actual instrucción compulsiva, estará basado en el descubrimiento. Este es espontáneo, independiente, cooperativo y caracterizado por un hiperaprendizaje^{4/} que ocurre en cualquier ambiente y afectará todas las formas conocidas de aprendizaje. Todo esto exigirá el cambio de los sistemas de evaluación y acreditación, privilegiándose aquellos que acrediten la obtención de competencias específicas en el momento que éstas sean solicitadas. Esta nueva institucionalidad educativa tendrá ambientes que se parecerán poco a las aulas o edificios escolares que conocemos, bajo un mismo techo coexistirán múltiples alternativas de entretenimiento, bibliotecas, cuidados de la salud, teatros, juegos y programas telecomputerizados de actividades. (León Trahtemberg, 1995).

Sin embargo de lo anterior, siempre se requerirán de métodos y caminos que aseguren un adecuado y continuo vínculo humano entre profesores y alumnos. Los niños- sin exclusión de países y de condición social y particularmente en los primeros años- seguirán requiriendo de ambientes escolares en los que sean atendidos y estimulados por sus maestras y maestros.

III. LA EDUCACION PROYECTADA AL NUEVO MILENIO

Son dos los acontecimientos de carácter internacional más importantes de mencionar en cuanto a la educación pensada y proyectada para un nuevo milenio: la Conferencia Mundial Educación para Todos, desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia, con la convocatoria de las principales Agencias de Naciones Unidas vinculadas a lo educativo: UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial y el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo

^{4/} "Conexión entre conocimientos, experiencia, medios audiovisuales y cerebros". (L.Trahtemberg).

XXI, organizado por decisión de la Conferencia General de la UNESCO y encomendado a una Comisión integrada por un selecto núcleo de especialistas presidido por el Sr. Jacques Delors ^{5/}.

A. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La Conferencia Mundial de Jomtien acuñó la noción de *necesidades básicas de aprendizaje* como un concepto que abarca “tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.

La escuela universal implícita en dicha noción, significa que todos accedan a un cuerpo común de conocimientos y valores, que ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más exigentes de comprensión y análisis. Para que esto sea posible, los primeros años de la escuela—incluidos, por supuesto, los correspondientes a la educación inicial, preescolar o parvularia deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas. Por ello es que se justifica la prioridad social que en todas partes del mundo se asigna a la escolaridad básica.

La Declaración de Jomtien plantea como misión esencial de las instituciones dedicadas a la enseñanza básica o general de niños o adolescentes la de lograr aprendizajes que permitan interpretar la información socialmente disponible, los valores y principios éticos, y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida: en el mundo laboral, en la familia o en la esfera política.

La “visión ampliada” de la educación básica propugnada en Jomtien, comprende lo siguiente:

- . Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad
- . Prestar atención prioritaria al aprendizaje
- . Ampliar los medios y el alcance a la educación básica
- . Mejorar el ambiente para el aprendizaje
- . Fortalecer la concertación de acciones

Fue importante para la educación inicial en el mundo que la Declaración reconociera e incluyera como elemento central de la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica lo siguiente:

^{5/} Aunque no tuvieron objetivos fundamentalmente educativos, importa también destacar la influencia de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), de la Declaración Mundial y el Plan de Acción de la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (promovidos por UNICEF), en la generación de compromisos por la infancia suscritos por la mayoría de los países.

“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.

Asimismo, el marco de acción resultante de esta importante reunión recomendaba: *“La expansión del cuidado a la primera infancia y las actividades de desarrollo, incluyendo intervenciones por parte de la comunidad y la familia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos e incapacitados”.*

Reafirmando el significado de esta Declaración Mundial, en junio de 1996 se publicó, en diversos e importantes diarios del mundo, el artículo *“La educación la mejor inversión”* suscrito por los máximos dirigentes de la UNESCO, de UNICEF, del Banco Mundial, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y del Fondo de Población de las Naciones Unidas⁶. En dicho artículo, estas personalidades expresaron que resulta inaceptable que en el mundo se gaste actualmente 800 billones de dólares anuales en armas y que no haya capacidad de destinar unos 6 billones de dólares por año para que en el inminente año 2000 todos los niños en edad escolar puedan estar en la escuela.

B. El Informe "La educación encierra un tesoro" de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI

El informe presentado a la UNESCO en 1996, trató de resolver una cuestión fundamental que engloba todas las demás: *¿qué tipo de educación será necesario mañana y para qué tipo de sociedad?*. Además, se procura en él dar respuesta a otras interrogantes: ¿cómo acompañar el crecimiento humano de las nuevas generaciones en un mundo cargado por desequilibrios y tensiones? ¿Servirán los anteriores paradigmas o será necesario modificar desde sus fundamentos la educación del futuro?

Este Informe parte del reconocimiento que el actual desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios y disparidades entre los ricos y los excluidos en cada país y entre países pobres y países ricos. “Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación” se afirma en él.

El Informe remarca que nuestros niños y adolescentes heredan una serie de tensiones: la tensión entre lo mundial y lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazo; la competencia y la igualdad de oportunidades; el desarrollo de conocimientos y la capacidad humana de asimilarlos; lo espiritual y lo material.

Además, la educación debe responder al nacimiento doloroso de una sociedad mundial en la que millones de seres humanos experimentan la sensación de vertiginosos cambios. La globalización y la interdependencia planetaria, fenómenos esenciales de nuestra época, presentan el riesgo de que se produzca una ruptura entre una minoría que puede moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada y no participe en los acontecimientos e impotente para decidir sobre el destino colectivo.

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, se plantea como indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad.

⁶ Federico Mayor, Director General de la UNESCO, Carol Bellamy, Directora Ejecutiva de UNICEF, James Wolfenson, Presidente del Banco Mundial, James G. Speth, Administrador del PNUD, y Nafis Sadik, Directora del FNUAP.

Plantea trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines económicos) y, mas bien, considerar su función en toda su plenitud asociada a la realización de la persona. “La educación—agrega— constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado”.

“La finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social”. Esta finalidad no está asociada a una etapa inicial de la vida humana, ni siquiera sólo al período de aprendizajes en instituciones educativas. El derecho a la educación debe ser disfrutado en todas las etapas de la vida. La educación a lo largo de toda la vida y la necesidad de avanzar hacia una “sociedad educativa” son, a juicio de la Comisión Delors, elementos clave para entrar al siglo XXI.

Sin negar la importancia de los aprendizajes escolares - siempre y cuando estén en consonancia con esta visión educativa -, la educación para el siglo XXI tiene como misión y desafío lograr la "humanización" de todo el sistema de relaciones de las personas y de sus instituciones. Lograr estos propósitos sólo es posible si la educación se concibe como un proceso permanente que dura toda la vida y abarca todos sus espacios, y que a la vez incluye a todos los seres humanos, a todas sus instituciones y a todas sus estructuras.

La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano. Es un imperativo democrático. Con ella se pretende que cada individuo ejerza la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el tiempo y el espacio.

Ahora bien, una contribución central de este Informe es su caracterización de cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento, indispensable para que una educación de este tipo pueda cumplir el conjunto de funciones que le demanda el próximo milenio:

- Aprender a conocer. Dada la rapidez de los cambios inducidos por el progreso de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social, es indispensable tratar de combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de profundizar conocimientos en un reducido número de materias. Esa cultura general sigue siendo lo más importante en el hecho educativo pues contribuye como pasaporte para una educación permanente, sentando las bases y dando alicientes para aprovechar las posibilidades y desarrollar distintas expresiones que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer. Más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión, se requiere adquirir, en un sentido más amplio, competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que propicien trabajar en equipo, dimensión frecuentemente descuidada en los sistemas actuales de enseñanza. Procurar que los estudiantes tengan la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo, en forma paralela a sus estudios. Esto justifica la importancia cada vez mayor que debe darse a las diversas formas posibles de alternancia entre la escuela y el trabajo.
- Aprender ser ^{7/} Este pilar tiene relación directa con la necesidad de construir democracias genuinas, con ciudadanos conscientes y solidarios. El siglo XXI demandará una mayor capacidad de autonomía y de juicio, una mayor responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Se trata de explorar con la educación cada uno de los talentos que tienen

^{7/} Éste fue el tema central del Informe Edgard Faure auspiciado por la UNESCO en 1972 .

los niños, adolescentes y adultos del mundo, como la memoria, el raciocinio, el sentido estético, las capacidades físicas, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma personal, etcétera.

- *Aprender a vivir juntos*. Clave para la construcción de la paz y de un mundo tolerante. Será necesario la creación de nuevos sistemas educativos que desarrollen un mejor conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y costumbres, de sus lenguas y de su espiritualidad. Aprender a convivir alentará la realización de proyectos comunes y una gestión pacífica e inteligente de los conflictos entre personas y países.

La Comisión asigna a la educación básica la connotación de “un pasaporte para toda la vida”, subrayando la importancia de la educación de la primera infancia.

Refiriéndose a la educación de la primera infancia precisa:

“Además del inicio de socialización que sus centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”.

Sin embargo de lo anterior, el Informe Delors lamenta que la educación de la primera infancia esté todavía muy poco desarrollada en la mayoría de países, y que aún en los más industrializados hay mucho por hacer. Sugiere la generación de programas de bajo costo en el marco de servicios comunitarios con fuerte presencia de padres, en particular en aquellos países de escasos recursos.

Conscientes de la necesidad de políticas educativas de largo plazo y de mecanismos que puedan garantizar la estabilidad y duración de los programas educativos, los miembros de la Comisión Delors destacan la ineludible función del Estado en la educación—bien colectivo que debe ser “accesible a todos” y que no puede someterse a una simple regulación por el mercado—pero, a la vez, corresponde al orden político fortalecer a la sociedad civil para participar en la formulación de las políticas, en la vigilancia de su cumplimiento y en la realización de las estrategias educativas. Los necesarios consensos nacionales sobre la educación demandan diálogos permanentes con el conjunto de los partidos políticos, las asociaciones profesionales y gremiales y las empresas. La transformación de la estructura política de la educación tendrá como consecuencias importantes: la ampliación de los espacios de autonomía pedagógica y administrativa de las escuelas y el fortalecimiento de sus nexos con su comunidad y otras instituciones públicas y privadas.

Siendo el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, sin duda, una ventana que muestra nuevas posibilidades y nuevos horizontes a la educación, presenta, sin embargo, algunas insuficiencias. Así, se señala que a pesar de que concentra un sentir generalizado respecto a las nuevas exigencias que se le plantean a la educación, los temas de los niveles y modalidades educacionales son vistos sin profundidad y a

veces con marcados parámetros e influencias de los países de larga tradición occidental. Asimismo, a juicio de algunos analistas, el capítulo sobre política educativa y la capacidad de decisión de los gobiernos no es suficientemente enfático.

Un estudio de esta naturaleza y las recomendaciones de él derivadas, no debieran medirse por el acierto de sus predicciones. Importa, más bien, resaltar el esfuerzo desarrollado por los ilustres integrantes de dicha Comisión Internacional, atreviéndose a imaginar el futuro a partir de un sólido análisis de la situación mundial y dando a la educación el carácter de medio principal del mejoramiento individual y social y de “utopía necesaria y esencial” en la construcción de ese futuro.⁸

En síntesis, el Informe Delors se caracteriza por una dimensión analítica más amplia que la estrictamente educativa, pues su formulación comprende a políticos, académicos y profesionales de varias disciplinas. Está centrado en la comprensión mutua y la aceptación de diferencias y en temas sociales, políticos y humanos. Sus planteamientos corresponden a una transición de fin de siglo en el que el mundo será cada vez más pequeño y más poblado y la economía se sustentará cada vez más en el conocimiento. Presenta una visión humanista, alternativa a otros documentos centrados sólo en las exigencias de la globalización económica.

IV. IMPORTANCIA Y CARACTERISTICAS CENTRALES DE LA EDUCACION INFANTIL

El carácter indispensable de la educación infantil

En toda actividad humana, para poder satisfacer las necesidades biológicas, socioculturales, productivas o espirituales, se articulan diferentes sistemas fisiológicos, psicológicos y sociales de alta complejidad. Ello implica que cada persona tiene una particular manera de ser y estar en el mundo, de relacionarse con la realidad, con las otras personas, con el espacio y los objetos.

Este esquema construye y desarrolla especialmente durante los 6 primeros años de vida. Se puede afirmar que el niño comienza a aprender desde su primera semana de vida, retroalimentando su mundo interno de todo lo que recibe del exterior.

Diversas investigaciones permiten enfatizar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápidamente durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desenvolvimiento del cerebro- esencial para aumentar el potencial del aprendizaje- intervienen no sólo la salud y nutrición de los pequeños, sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea; los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro, el aprendizaje y la memoria.

Los niños que disfrutaron de la interacción estimulante con otros niños y con juguetes—y que contaron, además, con buena nutrición- muestran un mejor desarrollo de las funciones del

⁸/ La Comisión actuó desde 1993 hasta 1996, presidida por Jacques Delors, en ese entonces Presidente de la Comisión Europea, e integrada por otros catorce miembros procedentes de las cinco regiones del mundo y destacados especialistas en diversos campos del quehacer humano. El documento titulado “*La educación encierra un tesoro*”, en su primera parte estudia el actual contexto mundial y sus problemas centrales: la mundialización y sus diferentes manifestaciones, el extraordinario desarrollo de la información y comunicación, el crecimiento de diversas formas de exclusión social, los problemas de la democracia y participación, el fenómeno de la interdependencia planetaria y las diferencias existentes entre el crecimiento económico y el desarrollo humano.

cerebro a la edad de 15 años, que aquellos niños desnutridos y sin haber sido expuestos a una estimulación temprana. Los impactos pueden ser acumulativos, afirma un estudio relevante ⁹.

Un importante estudio desarrollado en Estados Unidos¹⁰ muestra cómo un grupo de niños entre 3 y 4 años de edad, provenientes de un barrio de bajos ingresos fue dividido al azar en dos subgrupos. El primero participó en una experiencia preescolar de buena calidad y el segundo no. Ambos grupos fueron evaluados periódicamente hasta que sus integrantes cumplieron 27 años de edad. La investigación experimental determinó que quienes asistieron a un buen preescolar disfrutaron de: un nivel de escolaridad significativamente superior; salarios significativamente más altos; mayor probabilidad de tener vivienda propia; y, menor dependencia de los servicios sociales.

Otros trabajos citados señalan que dichas constataciones son también válidas para países del denominado “Tercer Mundo”. Una sistematización de 15 estudios que compararon niños con y sin educación temprana en diez países diferentes ¹¹ señala entre otras ventajas de la educación inicial que:

- a) el acceso a intervenciones tempranas suelen tener efecto positivo sobre el progreso y desempeño escolar, con descensos sustantivos en las tasas de deserción y repetición;
- b) los niños pobres pueden beneficiarse más de los programas multifacéticos que sus pares más privilegiados; y
- c) las condiciones estructurales y la mala calidad de la primaria pueden atenuar los efectos potenciales del aprestamiento sobre el desempeño académico. (R. Myers, 1998).

Por todas las anteriores razones es tan importante la atención educativa durante la primera infancia. En particular, la atención de niños provenientes de familias en situación de marginalidad tiene un enorme potencial para compensar las carencias de los propios hogares y contribuir substantivamente a romper el círculo vicioso de la pobreza.

¿Dónde estamos?

Antes de cualquier balance global es importante remarcar que la educación temprana constituye una rama joven y poco frecuentada de la pedagogía. Su nacimiento puede ubicarse en el siglo XVII, pero sólo recién en las últimas décadas del siglo XVIII y en el S. XIX se crean los primeros “jardines de la infancia”, con énfasis asistencial (A. Legaspi, 1997)¹².

En el balance hecho del primer quinquenio después de Jomtien, se concluye que a partir de 1990 la educación inicial es una de las áreas educativas que registra sostenido crecimiento. La matrícula en este tipo de programas en los países en desarrollo ha crecido en un 20%, alcanzando ya a 56 millones de niños y niñas; esto significa que uno de cada cinco niños está matriculado, correspondiendo a las niñas cerca de la mitad de las matrículas. El número de instituciones de educación temprana se expandió en cerca de un 30% desde 1990 y

⁹/ Estudio de Carnegie Corporation of New York en 1994: “ *Starting points: Meeting the needs of Our Youngest Children*” (Ver: Aparna Mehrotra, 1998)

¹⁰/ L. Schwenhart *et al.* “*Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Trough Age 27*”, High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan, 1993 (ver R. Myers, 1998).

¹¹/ Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Filipinas, India, Marruecos, Perú, Turquía.

¹²/ Alicia Legaspi da relevancia al hecho que mediados del presente siglo, en 1948, en Praga, se realiza el congreso preparatorio que dio lugar a la Fundación de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) que “trabaja desde entonces por definir y jerarquizar el cometido de este servicio”. Ver: “Pedagogía preescolar”, pág. 47.

el empleo de personas a cargo de esta área se amplió a 2.1 millones, lo que constituye un 12% de aumento.

Cuadro 1.
EDUCACION PREESCOLAR. NUMERO DE ALUMNOS Y DE PERSONAL
DOCENTE.
Años 1980, 1990, 1995

	1980		1990		1995	
	TOTAL (miles)	% Mujeres	TOTAL (miles)	% Mujeres	TOTAL (miles)	% Mujeres
NUMERO DE ALUMNOS						
MUNDO TOTAL	58324	48,1	85273	48,0	95269	47,6
PAISES DESARROLLADOS	33230	48,8	37394	48,4	34430	48,0
PAISES EN DESARROLLO	25094	47,1	47879	47,8	60837	47,5
AMERICA LATINA Y EL CARIBE	4738	49,7	11912	48,7	14238	49,5
NUMERO DE DOCENTES						
MUNDO TOTAL	2992	94,3	4613	94,6	4729	94,0
PAISES DESARROLLADOS	2097	98,4	2722	97,2	2438	96,8
PAISES EN DESARROLLO	895	84,6	1891	90,7	2291	90,9
AMERICA LATINA Y EL CARIBE	177	98,3	518	97,3	652	96,8

FUENTE. UNESCO. , STATISTICAL YEARBOOK 1997. PARIS. 1997

El cuadro N° 1 indica que en el mundo la educación preescolar aumentó durante 15 años (período 1980-1995) en cerca de 37 millones de alumnos, mientras el incremento de docentes fue en ese mismo período de 1 millón 737 mil. La inmensa mayoría de docentes de educación inicial o preescolar es de sexo femenino, teniendo América latina y el Caribe la tasa más alta de docentes mujeres (96,8%).

Se percibe un cambio positivo en gobiernos y organizaciones internacionales para considerar los programas de desarrollo a favor de la primera infancia como algo que merece atención e inversión. Además de la expansión cuantitativa, a partir de 1990 se evidencian nuevas tendencias en la educación infantil. Se han hecho esfuerzos por ampliar la extensión y el enfoque de los programas, algunos de los cuales no sólo preparan niños para la escuela primaria, sino que ponen énfasis en proporcionar servicios con base comunitaria de acuerdo a las necesidades básicas de los pequeños. Se está dando mayor atención a quienes están en condiciones de riesgo a través de programas conducidos en el ámbito local; en ellos es activo el compromiso de padres, comunidades y otros grupos participantes.

Cuadro 2-
EDUCACION PREESOLAR. TASAS DE CRECIMIENTO PROMEDIO ANUAL DE
LA MATRICULA Y DEL PERSONAL DOCENTE
PERIODOS 1980-1990 Y 1990-1995

	1980-1990		1990-1995	
	TOTAL	Mujeres	TOTAL	Mujeres
MATRICULA				

MUNDO TOTAL	3,9	3,9	2,2	2,1
PAISES DESARROLLADOS	1,2	1,1	-1,6	-1,8
PAISES EN DESARROLLO	6,7	6,8	4,9	4,8
AMERICA LATINA Y EL CARIBE	9,7	9,4	3,6	4,0
PERSONAL DOCENTE				
MUNDO TOTAL	4,4	4,5	0,5	0,4
PAISES DESARROLLADOS	2,6	2,5	-2,2	-2,3
PAISES EN DESARROLLO	7,8	8,5	3,9	3,9
AMERICA LATINA Y EL CARIBE	11,3	11,2	4,7	4,6

FUENTE. UNESCO. , STATISTICAL YEARBOOK 1997. PARIS. 1997

El cuadro N° 2 señala que en todo el mundo se registraron tasas continuas de crecimiento de la matrícula y del personal docente durante la década pasada. En el primer quinquenio de esta década los países desarrollados, fruto del descenso de la natalidad, registran crecimiento negativo en ambos factores. En este cuadro sobresale la región de América Latina y el Caribe, que presenta porcentajes superiores a los de los países desarrollados y a los del conjunto de países en desarrollo.

Este singular crecimiento no debiera hacer perder de vista que en la mayoría de los lugares se hace desde una base inicial muy baja, cubriendo un campo reducido, particularmente en la etapa anterior a los tres años. Los infantes de las clases altas y de zonas urbanas acaparan dicho crecimiento. Por lo demás, los recursos gubernamentales para la educación temprana representaban a mediados de la presente década aproximadamente sólo el 4% de los presupuestos nacionales de educación. La realización de programas en gran escala sigue siendo un desafío en la mayoría de los países.

No pueden ignorarse en este balance otros elementos de la realidad que siguen sobrecogiéndonos.

A pesar de la tendencia decreciente de la mortandad infantil, por lo que previsiones para este fin de siglo parecen indicar que 19 de cada 20 niños nacidos logrará sobrevivir hasta cumplir su primer año, es una evidencia imposible de ignorar u ocultar que millones de los que logran sobrevivir continúan viviendo en estado de pobreza y miseria. Su futuro está condicionado. Dicho ambiente pone en peligro su desarrollo físico, mental, social y emocional ya retrasado durante sus primeros meses de vida. En cambio un niño nacido en una nación industrializada consume él solo lo que 50 niños del Tercer Mundo ¹³/.

Sigue siendo tarea pendiente luchar por un mundo que no se limite al crecimiento económico y a las leyes del mercado, en el que se parta no sólo del convencimiento de una mejor distribución de las riquezas y de las oportunidades, sino de la convicción colectiva que *no hay segunda oportunidad para la infancia*.

Características de la educación temprana en Latinoamérica

Cuadro 3. EDUCACION PREESCOLAR. TASAS BRUTAS DE ATENCION ESCOLAR PARA SIETE PAISES DE LA REGION DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE AÑOS 1985 y 1995 (porcentajes)

¹³ /Informe PNUD sobre Desarrollo Humano y Consumo (Diario El Mundo, Madrid, 10 septiembre 1998).

PAISES	GRUPO DE EDAD	AÑO 1985	AÑO 1995		
			TOTAL	HOMBRES	MUJERES
ARGENTINA	3-5	50	54	53	56
BRASIL	4-6	36	56
COLOMBIA	3-5	12	28
COSTA RICA	5	52	70	70	70
CUBA	5	79	92	105	79
MEXICO	4-5	56	71	70	72
PERU	3-5	21	36	36	37

FUENTE. UNESCO. STATISTICAL YEARBOOK 1997. PARIS, 1997

El cuadro N° 3 está referido a siete países latinoamericanos. Cuba presenta en 1995 el mayor porcentaje (92%) de niños matriculados en edad preescolar. Entre 1990 y 1995 todas las tasas brutas de atención preescolar crecieron: Argentina en un 4%, Brasil en un 20%, Colombia en un 16%, Costa Rica en un 18%, México y Perú en un 15%. Obsérvese la disparidad de los grupos de edad considerados en cada país: Argentina, Colombia y Perú consideran en su información el grupo 3-5 años, Brasil el de 4-6, México el de 4-5, mientras Costa Rica y Cuba sólo el de 5 años.

Los múltiples programas existentes son conocidos a través de diversas denominaciones: educación inicial, preescolar, parvularia o preprimaria; además de las denominaciones genéricas de “educación infantil” o “temprana” /¹⁴.

Estos programas se desarrollan a través de formas convencionales, institucionalizadas en centros preescolares, jardines infantiles y cunas, administrados por el Estado o a por particulares autorizados por gobiernos. También se dan a través de servicios no escolarizados con programas que incluyen tanto servicios no formales de atención infantil como programas de capacitación de adultos orientados a mejorar sus habilidades como padres o cuidadoras y otros de desarrollo psicosocial, funcionando con frecuencia fuera de los sistemas educativos.

Ambas modalidades brindan atención al niño desde el nacimiento hasta los seis años. Las diversas modalidades de atención se concentran en los niños de edades más altas, cercanas al ingreso a la educación primaria. Los programas de salud y estimulación temprana dan preferencia a los menores de tres años. Los de desarrollo comunitario y atención a las madres y a las familias incluyen todas las edades del nivel.

Los programas no escolarizados han trascendido el plano pedagógico, convirtiéndose en acciones de desarrollo comunitario con alta participación de madres y padres de familia como protagonistas de las mismas. Se puede afirmar que el conjunto de cerca de 30 años de experiencia de este tipo de programas, en los que muchos iniciados experimentalmente se convirtieron en programas nacionales (casos de Colombia, Cuba, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela) constituye uno de los aportes latinoamericanos a la educación planetaria ¹⁵/.

¹⁴/ A estas denominaciones hay que añadir las de “kinder” y pre-kinder”. La influencia del “Kindergarten” de Froebel se expresa en el “Jardín de Infantes”, su traducción al español. En varios países se sigue llamando a las educadoras de estos centros como “maestras jardineras”.

¹⁵/ Un análisis de experiencias de 22 países, sintetizan así sus modalidades de acción: atención hogar por hogar, atención a través de los padres de familia, servicios básicos de atención integral rural y urbano marginal, atención familiar con énfasis en la mujer, atención grupal y atención domiciliaria a través de los medios de comunicación (G.Fujimoto, 1998).

La acelerada expansión del nivel preescolar constituye uno de los cinco logros más importantes de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe durante las últimas décadas ¹⁶/.

La atención de la población de 0–5 años de edad creció en la región desde un 7,8% en 1980 hasta un 14% en 1989, lo que representa un sustantivo incremento cercano al 10% anual.

Sin embargo de dicho progreso de la cobertura del preescolar, la situación está lejos de ser satisfactoria. Sólo atiende a una pequeña parte de la población: a unos dos tercios de los niños de 5 años y a poco más de la cuarta parte de los niños de 3-4 años de edad.

Hacia 1991 la cobertura del preescolar era entre 1.5 y 3 veces más baja que la de la primaria; acceder al preescolar en muchos países era apenas igual a la de ingresar a la secundaria. La cobertura del preescolar creció más durante la primera mitad de los ochenta que durante la segunda mitad, este decrecimiento se acentúa en los 90’.

La cobertura del preescolar está sesgada hacia los niños de familias con mejores condiciones. En Chile, sólo el 19% de los infantes en el quintil más pobre, pero un 43% de los niños del quintil más rico tienen acceso a la educación temprana; en Uruguay, el 36% de los niños pobres y el 90% de los niños ricos; en Argentina, sólo un 42% de los pobres de 5 años reciben educación inicial, en cambio un 81% de los no pobres accede a ella; y Ciudad de México muestra una cobertura del 82% mientras que Chiapas, con alta densidad indígena, llega a un 38% (PNUD, 1998).

El sector privado ha tenido un papel importante en prestar servicios de educación inicial o preescolar a los sectores en condiciones de pagarlos. La cuarta parte de la educación preescolar de la región es privada. La participación privada en el medio rural es, en promedio, la octava parte de la del sector urbano. El número de alumnos por docente tiende a ser menor en el sector privado que en el público, tendencia que es menos clara en áreas rurales (Schiefelbein-Tedesco, 1995).

El concepto de “calidad” tiende a ser problemático en el preescolar. Algunos lo asocian fundamentalmente a la infraestructura (ambiente físico) y materiales de trabajo, otros a la proporción niños/docentes o niños/adultos; habría que añadir a dichos factores la participación de padres y la propia preparación de agentes educativos.

La actual tendencia de ampliar cobertura sin costos excesivos conspira contra las soluciones de buena calidad pedagógica. Sin embargo, este tema de la calidad adquiere nuevas connotaciones si se tiene en cuenta que muchos niños estarían en completa desprotección social si no pudiesen acceder a estos servicios.

V. LA EDUCACION INFANTIL ANTE EL NUEVO MILENIO

El inicio de un milenio con las características del próximo demanda optar por prioridades estratégicas en materia de educación temprana.

¹⁶ / Los otros son: la notable expansión de la matrícula; las tasas satisfactorias de escolaridad femenina; el desarrollo de sistemas nacionales de formación técnica; el esfuerzo financiero creciente de los Estados. A ellos, pudiera sumarse, en determinados países, la multiplicidad de innovaciones pedagógicas.

Han sido dos los criterios prevalecientes para la elección de estas prioridades: la trascendencia de lo que se desearía hacer para el largo plazo y el efecto multiplicador pensándose en el plazo inmediato.

El orden en el que están presentadas estas prioridades no implica necesariamente un mayor o menor grado de importancia. Dicho orden puede variar de acuerdo a cada realidad regional o nacional. Todas las prioridades propuestas son consideradas indispensables en el presente trabajo.

1ª . PRIORIDAD

Consolidar una nueva cultura de la infancia con educación temprana 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.

La educación tiene especial valencia en la construcción y consolidación de esa nueva cultura de la infancia. Mas, 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. Es en este contexto que se inscribe la educación infantil o inicial.

Como se ha señalado, los resultados de investigaciones y de la propia práctica educativa determinan considerar a la educación preescolar como elemento insustituible de una educación como la planteada en el Informe Delors: un bien que debe alcanzarse y desarrollarse a lo largo de toda la vida, en el contexto de un mundo en transformación incesante. 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 temprana dada desde el vientre materno y antes de su ingreso a los niveles de educación primaria.

Robert Meyers (1990) señala: “la asistencia y educación durante la primera infancia mejora las capacidades tanto físicas como mentales afectando a la tasa de matrícula, avance y rendimiento de los niños durante la escolarización. La escolarización se asocia a cambios importantes en las habilidades (para obtener y utilizar conocimientos) y capacidades de visión (como por ejemplo la capacidad para influir sobre el propio futuro) que a su vez afectan a la capacidad tecnológica y de adaptación y a la productividad económica tanto en el sector industrial como en el agrícola o de servicios”.

A pesar de ser cada vez mayor la conciencia de los elevados costos sociales y educativos que se derivan de no invertir en programas de desarrollo durante la primera infancia, sabemos que los esfuerzos realizados son insuficientes.

Coexisten dos factores que conspiran contra la calidad y la equidad en el acceso a la educación que tiene toda persona como derecho:

a) los niveles de pobreza en el mundo crecen de modo tan pavoroso que la no-superación de este problema pone en riesgo todo posible desarrollo nacional y la construcción de sistemas democráticos de gobierno; y

b) los importantes avances en materia de escolarización en el mundo, durante mucho tiempo han descuidado un problema central de la desigualdad social: la gran desventaja que llevan los niños de origen popular cuando ingresan al primer año de la escuela primaria sin haber contado con estimulación temprana ni atención educativa preescolar.

En efecto, la pobreza es el mal del fin de siglo. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, “el mundo está cada vez más polarizado y la distancia que separa a los pobres de los ricos se agranda cada vez más”. Para el caso de América Latina y el Caribe, la CEPAL (1997) presenta cifras elocuentes: en términos absolutos el número de personas en situación de pobreza asciende a 210 millones, de las que 94 millones se encuentran en situación de extrema pobreza, algo nunca antes registrado. La asamblea de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, reunida en Tegucigalpa (julio 1998) denunció que el 24% de los latinoamericanos vive con un dólar o menos al día.

Asimismo, es alta la convicción de que los programas de educación temprana contribuyen a reducir la pobreza de distintas formas. Tal potencialidad será mayor si están asociados y combinados con otros programas de cuidado infantil y forman parte de los esfuerzos más significativos por alcanzar mejores niveles de desarrollo local y comunitario. Los actuales y graves niveles de ausentismo, deserción y repetición afectan gravemente los presupuestos nacionales destinados a la educación y corresponden a niños de las familias con menores recursos.

Hay elementos suficientes para afirmar que los niños que tienen acceso a programas de educación preescolar demuestran una mejor preparación emocional, física y mental para la escuela, lo que se refleja en la superación de dichas expresiones de fracaso escolar y en mayores rendimientos en centros educativos. *Se puede afirmar que la educación inicial es la modalidad educativa que debiera tener prioridad en las estrategias nacionales para enfrentar la pobreza.*

Datos de una investigación desarrollada en Chile explican que las diferencias en el desarrollo psicomotor en la primera infancia surgen claramente a partir de los 18 meses, se incrementan de allí en adelante y tienen relación directa con la pobreza. El 40% de los niños pobres muestran un retraso en su desarrollo a la edad de un año ¹⁷.

La sistematización de investigaciones mencionada anteriormente en 10 países de varios continentes, enfatiza que los niños pobres de países tan heterogéneos entre sí como Argentina,

¹⁷ En el 50% de esos niños se encontró un retraso en el desarrollo del lenguaje, en el 30% en su desarrollo visual y motor y en un 17% en su motricidad gruesa. Investigación de M.E.Young, “*Early Childhood Development: Investing in the Future*” (Banco Mundial, 1996). Ver: Aparna Mehrotra (1998).

Colombia, Marruecos y la India, pueden beneficiarse más de los programas educativos de primera infancia que sus pares más privilegiados (R.Myers, 1998).

Por ello, en el inicio del próximo milenio será preocupación y desafío central de los sistemas educativos en el mundo brindar atención inicial a todos los menores de 5 años provenientes de los grupos más pobres. Esta ampliación sustantiva de la actual cobertura tendrá que desarrollarse según sean las circunstancias de cada país, complementándose con medidas que hagan posible alcanzar y mantener niveles aceptables de calidad.

Mas, no será suficiente que esos niños logren acceder a la educación inicial. Será fundamental atacar la pobreza en otros frentes que son determinantes críticos de la capacidad de aprendizaje: la nutrición, la salud y la estimulación psicosocial. Por lo mismo, el concepto de *educación inicial o educación temprana* no debiera quedar reducido al convencional preescolar ni apoyarse exclusivamente en formas escolarizadas.

En países con insuficientes recursos será inevitable la opción por combinar programas formales y no formales. Se tratará de ampliar substantivamente los recursos fiscales para esta educación inicial; estimulando, además, la participación de formas privadas y mixtas en establecimientos donde el servicio y no el lucro sea principal motivación.

En el caso de los países latinoamericanos, la rica experiencia acumulada en educación inicial no formal o no convencional, debiera servir para una verdadera acción regional mancomunada en la que determinados países y programas están en mejor condición que otros para dar asistencia bilateral o entre pares. Se requerirá, además de alianzas explícitas entre organismos públicos y no gubernamentales para flexibilizar horarios y calendarios, de ambientes educativos que no coincidan con criterios e instituciones convencionales, de la convocatoria y participación de personal a cargo sin título docente, de una participación familiar y comunal activa y decisiva tanto en el cuidado de los niños como en su apoyo a los programas de nutrición y salud.

Hay claros elementos que demandan estrategias de “discriminación positiva”. Las disparidades sociales y las enormes limitaciones que tiene la familia pobre para conocer la importancia de la educación temprana y tener acceso a ofertas educativas que benefician a sus hijos, demandan tratar de beneficiar directamente a los grupos en mayor situación de pobreza. Además, es aún alto el porcentaje de niños no incorporados así como la concentración de la oferta en zonas urbanas.

La “discriminación positiva” es, en la práctica, una estrategia inversa al tratamiento “igual para todos” que la retórica de documentos propositivos y de tipo legal proponen en los países. Con ella se trata de dar una educación diferenciada para obtener resultados semejantes. En el caso de la educación inicial, al asignar más recursos en centros y programas educativos formales y no formales que atienden a niños de 0 a 6 años más pobres o sujetos a discriminación social o étnica, se posibilita que el medio donde viven les otorgue más oportunidades de beneficiarse con ambientes estimulantes de educación infantil. Este criterio, además de justo, es económicamente rentable, ya que impide desperdiciar recursos escasos tal como lo hacen políticas que privilegian el acceso sin tener en cuenta el logro de aprendizajes (J.E.García Huidobro, 1996).

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 el (los) adulto(s) más significativo(s); la exploración; la comunicación y 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 inicial y permanente: la representación mental, la abstracción y, por ende, el desarrollo de su lenguaje y del denominado “pensamiento operativo”.

Como se hará explícito en los siguientes puntos, en la educación inicial del niño hay que partir por reconocer que el niño ya tiene una forma de ser, es capaz de poner sus propios contenidos y de recibir contenidos externos, lo que demanda nuevas posiciones tanto a la práctica pedagógica como al docente: una educación más libre e igualitaria que incorpore los intereses del niño y un maestro que no sea actor excluyente en la entrega de contenidos, convirtiendo al niño en protagonista de su aprendizaje y desarrollo.

1) 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 infantil 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 temprana. 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

Los principales esfuerzos de la educación inicial debieran estar dirigidos a que el niño de hoy pueda proyectarse, vía un ambiente que lo acoja amorosamente, a ser más tarde una persona capaz de trabajar en equipo, de cooperar con los demás, de expresarse, de deliberar, de resolver problemas nuevos, y de ser autónomo pero en relación con los demás.

II) Descubrir y alentar las potencialidades de cada niño

Diversos estudios, especialmente en los campos de la Biología y la Psicología, son coincidentes en reconocer la capacidad de los niños para autoimpulsar su propio desarrollo desde sus primeros días ^{18/}. Al hacerse mayores, los niños fortalecen su capacidad de “aprendizajes autogenerados” y con ella la calidad y potencialidad de las señales que ellos producen. Esta constatación determina la necesidad de partir de dicho reconocimiento en toda práctica educativa.

José Amar cita los trabajos de Gamble y Zingler (1986) dando claves para demostrar que aún en el caso de niños expuestos a situaciones de extrema pobreza y excesivas privaciones, la inteligencia es la más resistente al impacto del medio ambiente, entre los subsistemas que estos niños emplean para su funcionamiento social, intelectual y emocional. Es probable que varias de las habilidades cognoscitivas de estos niños puedan permanecer aún cuando su situación de privaciones se prolongue durante un largo tiempo. Esto no oculta, sin embargo, otra realidad: los niños con gran dosis de sufrimiento pueden perder su curiosidad y confianza en los adultos y toda esperanza, factores más gravitantes que el de la inteligencia.

Estos datos confirman lo ya señalado en el sentido que la educación infantil 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 educando infante, 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 familiar o educativo.

III) Dar particular 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 ^{19/}.

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 ^{20/}.

^{18/} “Aunque totalmente dependientes de los encargados de prestarles atención inmediata, todos los niños de pecho están equipados... con una amplia gama de capacidades que les facilitan tanto la supervivencia como un desarrollo sano” señala J.Dalais Cyril (1992). “Hoy se sabe que los niños están activamente involucrados en la conformación de su propio desarrollo exactamente desde el día de su nacimiento... Los niños de diez días de edad ya son capaces de imitar expresiones faciales y por medio de ello modelar el comportamiento de las personas que los cuidan” Nico van Oudenhoven, conferencia en la 6ta. Semana Monográfica (citados por José J.Amar en “*Educación infantil y desarrollo social*”, 1998).

^{19/} Lev Vigotsky señala en su obra *Pensamiento y Lenguaje*: “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño”.

^{20/} Vigotsky hace hincapié en que “el estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales, es una de las áreas de la psicología a la que debe prestarse mayor atención. Hasta tanto no entendamos la interconexión de pensamiento y palabra, no podemos responder, ni siquiera plantearnos correctamente, ninguna de las cuestiones específicas de este tema”. En “*Pensamiento y lenguaje*”. Ed. La Pléyade. Buenos Aires. 1981.

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.

Alicia Legaspi (1997) afirma que “se puede hablar de creatividad en el lenguaje de los niños, como equivalente a riqueza, individualidad e imaginación en su utilización. *Pero la idea de actos creativos del lenguaje de los preescolares al margen o separados de la adquisición de la lengua, no se ajusta a las nociones ofrecidas por la lingüística y la psicolingüística contemporánea*”. Ello debe ser tenido en cuenta por la pedagogía.

Para concretar elementos como los anteriores, en el siglo venidero seguirán vigentes los valiosos aportes de escritos como los de Vigotsky y de investigaciones como las de Emilia Ferreiro^{21/} y, sobre todo, será indispensable modificar la concepción que muchos docentes tienen de niños como seres con la mente en blanco, sin experiencias previas y posibles depositarios de la sapiencia docente.

La reiterada pregunta sobre si deben o no aprender a leer y a escribir los niños de educación parvularia o preescolar, deberá ser resuelta de acuerdo a situaciones individuales y ambientales de aprendizaje. Sin embargo, no debiera dejar de considerarse en su desarrollo la necesidad de comunicación y las iniciativas de los propios niños por aprehender los códigos de lectoescritura, incluso como parte de sus necesidades lúdicas. Todo parece indicar que es importante que los niños deben en la educación preescolar ser puestos en situaciones de usar el lenguaje escrito, aunque el objetivo no sea el aprendizaje de la lectoescritura sino su propio descubrimiento de las funciones sociales del lenguaje. Es difícil admitir hoy el argumento de esperar la “madurez” cuando se conoce que la riqueza de experiencias es lo que provoca el desarrollo de las competencias lingüísticas. Además, como señala la propia E. Ferreiro, los niños “no piden permiso para comenzar a aprender”.

Hay evidencias, asimismo, de la conveniencia de un enfoque multicultural de la educación infantil. Los centros o programas de educación temprana, y las docentes en ellos, no debieran perder de vista que la mayor parte de la educación durante la primera infancia no gira en torno a la escuela. Por lo mismo, importa que centros infantiles y docentes reconozcan y acepten el universo simbólico infantil, sin obligar a realizar “adaptaciones” que restrinjan la creatividad del niño; le ofrezcan un ambiente amoroso de confianza y seguridad que propicie hacer explícitas la curiosidad y la duda infantiles y, evidentemente, el recurso de la palabra y sus expresiones corporales. El lenguaje que se habla en el hogar no es el lenguaje utilizado en la escuela. Los programas de educación infantil pueden superar las posibles barreras que se alcen por esa realidad, permitiendo una exposición prolongada al lenguaje utilizado en la escuela en un entorno informal y lúdico que favorezca la experimentación, la comunicación, el aprendizaje y la asimilación.

3ª . PRIORIDAD

La educación inicial en el sistema educativo: mejor articulación del nivel inicial con la educación primaria y mayor influencia sobre ésta.

^{21/} Esta excepcional educadora, con gran influencia en países de latinoamérica, particularmente en Argentina, Brasil y México, sostiene sobre la base de sus investigaciones en terreno que los niños tienen cuatro niveles en la adquisición del sistema de escritura, dentro de los cuales se dan variadas manifestaciones; que los infantes interactúan con objetos propios de la cultura escrita (libros, letreros, revistas) y crecen sabiendo que las marcas escritas existen y tienen relación con quienes las utilizan, estableciendo diferencias entre el dibujar y el escribir.

Los sistemas educativos ante el siglo XXI

La mayoría de los países en desarrollo entra al 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 integración exitosa y equitativa a todos sus desafíos, particularmente los vinculados a un mundo con procesos productivos que demandan información e inteligencias creadoras. Se trata entonces de educar a todos para el siglo XXI.

El sistema educativo^{22/}—desde la educación a la primera infancia hasta el postgrado—tiene en esta tarea un papel central e irrenunciable. Mas, educar tiene que ver también, como se ha dicho, con la incorporación de nuevos y viejos actores como la familia, los partidos políticos, las iglesias, los sindicatos, los gremios empresariales o los medios de comunicación. La labor educativa para ser eficaz tiene que propiciar la cooperación armónica entre instituciones convirtiendo a la educación no sólo en derecho sino en deber de todos.

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 infantil de calidad y de su ubicación en el conjunto del sistema educativo. El nivel inicial por lo general ha surgido con bastante posterioridad a los niveles clásicos de la enseñanza y tiene como función central estimular y acompañar los procesos de gestación de los primeros aprendizajes. Se ha reconocido que para alcanzar los grandes propósitos del sistema educativo, el atraso infantil es uno de los principales factores, sino el principal, de desequilibrio educativo, y que es el gran transmisor de la pobreza de generación en generación. Ya se ha señalado que, por ello, los programas deben dirigirse prioritariamente a los niños más vulnerables— a los de hogares incompletos, de etnias marginadas o sostenidos por una sola mujer— y atender las necesidades mínimas de salud, nutrición y desarrollo psicosocial de todos los niños en edad preescolar.

Más y mejor articulación entre educación inicial y primaria

Además de esos factores, los sistemas educativos presentan una clara tarea pendiente en materia de articulación entre niveles y modalidades. Esta articulación es claramente insuficiente entre la educación inicial y la educación primaria. Los buenos avances obtenidos al considerarse a la educación infantil como parte esencial de la educación básica, no tienen correlatos semejantes ni suficientes en el paso de un nivel a otro.

^{22/} Se hace referencia a sistemas educativos organizados en niveles y modalidades de enseñanza que tienen orígenes e historias diferentes y que a lo largo de los años han adquirido rasgos e identidad propios.

Lo anterior está unido también a los elevados índices de repetición en el primer grado de primaria, sobre todo en zonas rurales y en áreas urbano-marginales. El fracaso escolar se concentra en los niños pobres de zonas pobres, coincidentes precisamente con la ausencia de oportunidades de educación temprana. Mas, existen también evidencias de que ese fracaso escolar pueda deberse también al brusco cambio experimentado en su paso al nivel primario por niños que tuvieron oportunidad de educación inicial.

El fracaso en el primer año de la primaria implica fracasar en la adquisición de los conceptos básicos de alfabetización, sostiene Emilia Ferreiro (1993), remarcando que el caso latinoamericano presenta un contexto lingüístico muy diferente a otros como el de Africa ^{23/}. Estudios recientes, afirma, muestran que la imperante visión mecanicista de la alfabetización en lugar de facilitar el aprendizaje, lo dificulta precisamente a aquellos niños que más necesitan de la escuela para aprender a leer y escribir: niños de los sectores más desfavorecidos de la población ²⁴.

El primer grado de primaria por lo general se da en ambientes extremadamente formales primando en ellos la presión porque los niños aprendan a leer y a escribir y las operaciones básicas. Los ambientes del aula se dan con muy pocas oportunidades de trabajo en equipo ni para aspectos lúdicos; en ellos no se estimula la expresión y creatividad infantil. La relación del docente con los niños dista mucho del ambiente afectivo y preocupado por la socialización de experiencias de vida que es propósito de programas de educación temprana.

En países como los latinoamericanos, parte del problema no resuelto de la participación docente de educación básica en el cambio educativo, junto a sus bajos sueldos y ausencia de condiciones básicas de equipamiento, es la debilidad de su formación y capacitación; en ellas priman aspectos teóricos sobre otros que incidan en su práctica pedagógica. Muchos centros de formación docente tendrían que dar mayor importancia a enfoques actualizados respecto a la construcción del lenguaje, al pensamiento lógico-matemático o a las características étnicas y la ecología, lo que enriquecería y fortalecería su capacidad de enseñanza. A ello se suma que en buen número de países- la mayoría de las veces por decisión del resto de docentes del establecimiento- se encarga los dos primeros grados de la educación primaria a los profesores recién egresados o con menor experiencia.

Una perspectiva funcional y otra individual tendrían que ser consideradas para una mejor articulación entre el nivel inicial y el primario. Respecto a la perspectiva funcional, cada nivel educativo tiene funciones específicas, la articulación integra los niveles dentro del conjunto del sistema educativo como unidad mayor, manteniendo dichas funciones específicas. La perspectiva individual corresponde a la del alumno. Cada etapa en la vida del niño se diferencia de la anterior, y ambas se articulan en un proceso gradual y continuo; sin embargo, la organización escolar desde una lógica externa a este proceso impone al niño "cortes" correspondientes a niveles educativos. La articulación entre el nivel inicial y el primario, tendría que posibilitar que la lógica institucional no atente contra el proceso de aprendizaje de cada niño.

^{23/} E. Ferreiro enfatiza que, con excepción del Caribe y de poblaciones indígenas, en la mayor parte de América Latina se habla sólo dos idiomas estrechamente relacionados: el español y el portugués.

^{24/} "El enfoque tradicional de aprender a leer y escribir consiste en presentar este aprendizaje como la adquisición de un código de unidades orales transcritas a unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas a orales (lectura). En sus primeras etapas, este aprendizaje es considerado como puramente instrumental y mecánico... Los niños que no parecen ser capaces de efectuar las "asociaciones correctas" entre las letras (o secuencias de por lo menos dos letras) y sílabas luego de algunos meses de haber asistido a la escuela, serán considerados deficientes o alumnos de aprendizaje lento". E. Ferreiro señala lo absurdo de hacer repetir de grado a estos niños y de comenzar con ellos desde cero, como si no hubiesen aprendido cosa alguna en el intertanto.

En esta articulación siempre será necesario partir del niño como individualidad, como ser distinto, con habilidades, con saberes, con expectativas con experiencias diferentes. No todos concluyen su educación preescolar de la misma forma en cuanto a aprendizajes obtenidos. En muchos casos, lamentablemente, no todos han tenido posibilidad de acceder a alguna de las diversas formas de educación temprana. Un diagnóstico inicial en el primer año primario valorando los saberes previos para integrarlos después en un proceso de continuidad en la construcción de los conocimientos, deviene en acción indispensable.

Una de las necesidades de esta mayor articulación es la generación de una creciente brecha entre una educación inicial con concepción y efectos estimulantes y una educación primaria con más dificultades para renovarse. Esta articulación tendría que posibilitar influencias sobre la educación primaria de las metodologías de atención personalizada a los niños y la creación de ambientes lúdicos y estimulantes en sus aprendizajes propios de la educación inicial. La importancia de la afectividad y de las relaciones interpersonales es vital como posible foco de influencia.

Una constante en todo intento de articulación es tratar de responder al cómo se pueden adaptar las escuelas o programas y los docentes a los niños y no partir de lo contrario. Este esfuerzo debiera concertar voluntades, generar discusiones y trabajos conjuntos entre docentes de ambos niveles, que posibiliten una mayor continuidad en la organización curricular, las metodologías y el clima afectivo emocional, entre inicial y primaria.

La educación primaria tendría que detenerse más en la educación infantil e incorporar en su práctica muchas de las técnicas y métodos propios de esta etapa, facilitando mayor coherencia en el proceso educativo y conseguir un aprendizaje activo y más significativo. Una tarea pendiente es la sensibilización de los profesores de primeros grados de primaria sobre las ventajas del aprendizaje centrado en el niño y su lenguaje afín al modelo pedagógico preescolar.

Por su parte en la educación inicial tendría que superarse algunos sesgos “antiescolares” que caracterizan la formación de muchos docentes de educación temprana y asumir sus tareas reconociendo tanto ventajas como carencias en su accionar pedagógico. Un riesgo latente en muchos programas es la gradual formalización de programas preescolares asimilando el funcionamiento de la primaria. La necesidad de avanzar hacia la mayor definición y el reconocimiento de una más clara identidad en el perfil profesional de los educadores infantiles será parte de la tarea por realizar.

Todo ello supone, desde el punto de vista organizativo, la necesidad de establecer cauces, intercambios y coordinación entre centros de educación infantil y las escuelas primarias o entre docentes de ambos niveles donde coexistan en un mismo centro educativo. En síntesis, resultaría mucho más sabio y prudente asumir la educación inicial y la educación primaria como inversiones complementarias en lugar de competitivas.

Necesidad de estrategias intersectoriales

El carácter integral del desarrollo infantil y el reconocimiento de la fuerte influencia que ejerce la salud y la nutrición en el aprendizaje demanda que los educadores infantiles no sean los únicos encargados de la asistencia y educación durante la primera infancia. Se considera necesario buscar nuevas formas de trabajo superando directrices burocráticas que

muchas veces dificultan combinar los programas educativos con los de salud y nutrición y otros de bienestar social. De esta manera, los programas de educación infantil amplían sus propósitos poniendo esos vitales servicios al alcance de sus niños y niñas. Esto tiene mayor relevancia en países con bolsones de pobreza con niños demandantes no sólo de cuidado educativo sino de estrategias de supervivencia y desarrollo especiales.

El papel de la educadora infantil posee, por lo mismo, una importante dimensión social, pues ha de trabajar con padres, otros profesionales no docentes y con dirigentes y miembros de comunidades.

Importa, en ese sentido, referirse a la necesaria vinculación entre la educación inicial y la educación con jóvenes y adultos. En correspondencia al enfoque integral postulado, los programas de alfabetización destinados a padres de familia de escasos recursos tendrían que alentar, junto con el dominio de la lectoescritura y matemáticas, el conocimiento de las necesidades de aprendizaje de sus hijos y la importancia de la estimulación psicomotriz en el desarrollo infantil.

Los programas educativos con mujeres madres posibilitarán mejores condiciones para el aprendizaje de sus hijos y su mejor calidad de vida ^{25/}.

4ª . 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.

Son reconocidas como funciones esenciales de la familia las *sociales*, en cuanto a ser regulador básico del comportamiento del niño y sus miembros, las *económicas*, se buscan en ella ingresos para poder satisfacer necesidades biológicas y sociales de sus miembros, y las *emocionales*, es unidad de intercambio emocional y de comunicación entre sus miembros. 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 ^{26/}. 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 ^{27/}.

A esas funciones esenciales debe sumarse su función educativa. Ella es agente educativo por excelencia; el aprendizaje por imitación, determinante en los niños, es uno de

^{25/} Los efectos y la influencia de la educación de madres en la reducción de la fertilidad, en la mejora de las tasas de supervivencia y los niveles de nutrición y salud infantiles, son tres veces más importantes que la educación de los hombres en los países en desarrollo. (J.Hallak, 1991)

^{26/} Fundación Bernard Van Leer. "Sociedades multiculturales. Educación y atención infantil temprana. Síntesis". Seminario Internacional en Cooperación con la Fundación General Mediterránea (1984).

^{27/} Ver: J.Dalais Cyril. *La aportación de los adultos en los infantes durante la primera infancia*. En: La educación infantil: una promesa de futuro. Madrid, España. 1992 (citado por J. Amar Amar.)

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”^{28/}.

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 infantil 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 programas de educación temprana 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. Se reconoce, sin embargo, una tendencia a desarrollar programas con mayor protagonismo paterno y materno.

Una primera convicción que se reafirma oteando el tercer milenio, es que la educación de los padres debiera ser encarada como algo estratégico para el desarrollo de los niños y para el desarrollo del nivel inicial o preescolar.

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: “Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundado, arraigado en lo social... De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales”. De acuerdo con Vigotsky, la escuela no se limitaría a enseñar sistemáticamente lo que fuera de ella se aprende sin método pedagógico. La conjunción hogar y escuela concurre e interactúa a favor del nivel evolutivo en el aprendizaje infantil, definido como el conjunto de tareas que el niño es capaz de resolver con ayuda de la maestra y de otros compañeros en la escuela o de los padres si se trata del hogar. El nivel de desarrollo potencial del niño será, entonces, determinado a través de la resolución que haga de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz^{29/}.

^{28/} Ver J. Amar A.; op. cit., pág. 71

^{29/} Para el psicólogo Vigotsky, sólo los buenos aprendizajes provocan el desarrollo cognitivo. Considera que el hombre no sólo responde a los estímulos, sino que actúa sobre ellos y los transforma. Los significados vienen del exterior—medio social—y tienen que ser interiorizados por el individuo en concreto, haciendo hincapié en la instrucción como mediadora entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. La *zona de desarrollo próximo* vigotskiana se define como “la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto”.

La investigación reciente permite señalar que las variables de mayor contribución familiar al aprendizaje escolar, pueden clasificarse en las siguientes cinco categorías ^{30/}:

1. Hábitos de trabajo de la familia.
2. Orientación académica y apoyo al estudio.
3. Estímulos para explorar y descubrir.
4. Riqueza lingüística del medio familiar, y
5. Aspiraciones y expectativas de los padres.

Apostar por la renovación de políticas educativas requiere “invertir” en los padres. 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 preescolar y para evitar el abandono escolar en los grados superiores de primaria y secundaria^{31/}.

La anteriormente señalada necesidad de una mayor vinculación de la educación inicial con programas de educación de adultos tiene en el trabajo educativo con madres gestantes y con niños de 0 a 3 años a su cuidado, una posibilidad de mayor influencia y prospección educativas. Dicho período etario es decisivo en el lenguaje y la adquisición de destrezas estimuladoras de un mejor aprendizaje. Asimismo, la alfabetización y mejora del nivel académico de padres en situación de marginación y pobreza, tendrán directa relación con su mejor autoestima, con su capacidad para aprender y actuar y su mayor conciencia y mejor aptitud para estimular y acompañar los aprendizajes de sus hijos.

Las múltiples experiencias de programas de educación inicial no formal tienen precisamente en madres y cuidadoras pertenecientes a la comunidad y comprometidas con ella, a cargo de dichos programas, una clara expresión de la potencialidad educativa de mujeres de baja instrucción debidamente capacitadas y motivadas. Hay trabajos que demuestran un mayor efecto pedagógico en este tipo de programas que en los conducidos por docentes profesionales. Se aduce en ellos, como razones, que en estos programas no convencionales “las madres y cuidadoras establecen relaciones armónicas con otros padres y madres, posibilitando fluidez, coherencia y pertinencia en el manejo de la comunicación y los códigos afectivos, junto a una mayor facilidad en la interpretación de los comportamientos”. Ello puede explicarse por compartir los mismos parámetros, patrones y valores sociales pues el recurso humano pertenece a la comunidad ^{32/}.

5ª . PRIORIDAD

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

^{30/} Ver “La contribución de la familia al aprendizaje escolar” (Thomas Kellaghan, Kathryn Sloane, Benjamín Alvarez y Benjamín Bloom, PNUD, 1998).

^{31/} “Esencialmente, se descubrió un ciclo: los adultos que recibieron educación influyen más en la educación primaria de sus hijos. Continuando el ciclo: cuando se logra triunfar en la educación infantil, se consiguen adultos con un nivel cultural más alto, quienes por su parte, harán posible que sus hijos tengan más oportunidades en el campo de la educación” (Ver Stich & McDonald, 1990 “La educación de adultos puede actuar de palanca para hacer funcionar el ciclo”). Respecto a la influencia materna, hay estudios, como el desarrollado por CEPAL en Uruguay en la década pasada, que son muy explícitos en demostrar que el mayor nivel educativo de las madres es garantía mayor de una asistencia continua, de mejores rendimientos y logros en el aprendizaje de sus hijos.

^{32/} Estas conclusiones se encuentran en “*El especialista en preescolar: el que tenemos y el que necesitamos*”, pág. 10, de Marielsa López (1995) y en las experiencias comunitarias como la de Barranquilla, Colombia, citada por José Amar o la de los PRONOEI (Programas No Escolarizados de Educación Inicial) generados en la reforma educativa de los años 70 en el Perú.

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.

Siguiendo criterios clásicos de las ciencias sociales, con dicha investigación científica se tratará de influir en el curso de la educación infantil y de la protección a la infancia alcanzando diversos requerimientos:

1. Suministrando datos—no sólo estadísticos- confiables
2. Proporcionando conceptos y teorías para entender los fenómenos concurrentes en una educación inicial y para dar mayores bases a una protección integral de la niñez
3. Ofreciendo patrones que permitan evaluar las prácticas educativas y sociales así como el impacto de la atención integral al niño considerando su entorno familiar y comunitario. Obteniendo datos orientadores sobre las múltiples funciones sociales del papel socializador de la familia. Induciendo y evaluando las políticas gubernamentales y los proyectos no gubernamentales. Rescatando y difundiendo las innovaciones educativas con la primera infancia. Estudiando los comportamientos sociales respecto a la infancia. Analizando los efectos de la excesiva dependencia de los niños a los medios electrónicos.
4. Posibilitando que los distintos principales actores vinculados a la educación infantil (maestras y padres de familia sobre todo, además de investigadores, administradores, etc.) intercalen e interactúen de diversas formas entre sí.
5. Dando pautas para la construcción de proyectos y obras nacionales de “ingeniería social” vinculados a la infancia.
6. Proporcionando insumos para favorecer movimientos de opinión y luchas políticas en favor de la infancia y su educación.

Sin embargo de los anteriores elementos de tipo general, una prioridad de la investigación científica en el desarrollo de la educación infantil, será tratar de conocer realmente al niño con el que se trabaja en la educación inicial. 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.

El niño promedio o el niño de estadísticas abstractas en realidad no existe ^{33/}. El énfasis que se dé a la investigación básica sobre el niño concreto ayudará a conocer cómo un niño a una determinada edad aprende y piensa y, a la vez, cómo usar ese conocimiento para el diseño de alternativas de enseñanza. Los resultados de esas investigaciones impedirán la hoy frecuente estandarización de programas sobre núcleos infantiles por lo general diversos y heterogéneos.

La imposibilidad de aislar a los niños de los contextos donde se desarrollan, demanda analizar los múltiples elementos internos y de su realidad exterior que interinfluyen en su estructura biológica así como la realidad socioeconómica que vive, el medio ambiente en el que se desarrolla, las relaciones que establece con otros niños y con adultos.

^{33/} “Los niños reales son seres humanos que viven, ríen, lloran, se orinan, saltan, gritan, se chupan el dedo y hacen preguntas, entre otras cosas” (J.Amar, op.cit., pág. 63)

En este sentido, hay autores que luego de experiencias en terreno y de revisar el conjunto de conocimientos científicos sobre los niños y la niñez de las regiones y los países del mundo en situación de atraso y pobreza, concluyen que los enfoques utilizados, a pesar de ser valiosos, no llegan a interpretar ni a ser adecuados a las características de los niños en situación de marginación^{34/}.

Es prioritario entonces asociar múltiples experiencias e investigaciones en terreno y buscar- en cada continente- la obtención de una nueva cosmovisión de la psicología de los niños asiáticos, africanos, latinoamericanos, árabes, distinta a la ofrecida por los estereotipos originados en el norte desarrollado.

José Amar (1994) plantea que si bien la Psicología Genética es una cosmovisión que ha aportado mucho a la transformación de la vida psíquica, “la realidad de millones de niños, sus familias y comunidades... que se debaten en la pobreza absoluta y representan la mitad de la población, necesita de una dimensión diferente para explicar no sólo el desarrollo infantil, sino también la cosmovisión del mundo”. Sugiere como indispensable, en el caso latinoamericano, lograr dicha “cosmovisión” estudiando “el psiquismo en su formación y en sus transformaciones que, junto con descubrir los orígenes biológicos de la vida psíquica, también estudie la relación con las posibilidades de variación individual ligadas a las diferentes formas de interacción con el medio y a las diferencias existentes en los distintos medios”^{35/}.

6ª . PRIORIDAD

Aproximación a las nuevas tecnologías con predominio de los criterios pedagógicos

La historia del siglo que termina 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 computador u 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 computadores o la televisión a los niños? Si no ¿qué pueden hacer los niños y los padres de los niños con los computadores o la televisión? ¿Qué cosas pueden construir con ellos?

^{34/} La cosmovisión más difundida, en el caso latinoamericano, sobre el desarrollo del niño es el mecanicismo, que se refleja en el modelo reactivo del ser humano. “Este último concibe al ser humano igual que una máquina, reactivo a fuerzas y que sólo las transforma mediante mecanismos que son también reactivos” (J. Amar, op. cit., pág., 46).

^{35/} José Amar tiene más de 20 años trabajando en el campo de la investigación con niños pobres de la Costa Atlántica colombiana. Señala que si bien los trabajos de Piaget, Freud o Skinner son excepcionales, luego de haber compartido con muchas comunidades e infantes, declara que “nunca hemos visto los modelos del niño reactivo de Skinner, ni el niño inteligente de Piaget, ni el niño erótico de Freud” (ibid, página 46).

Importa partir de admitir que toda nueva tecnología no tiende a reemplazar la anterior. El ordenador no reemplaza a la máquina de escribir ni 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 o atenta.

En el caso de la televisión ésta es considerada cada vez más como medio de entretenimiento y “escapista”. No se puede decir lo mismo de los efectos sobre la mente y el modo de mirar el mundo de los niños, de las adicciones infantiles a la televisión ni de la difusión videográfica de cómics cargados de violencia.

Un informe de la UNESCO del año pasado señala que: “El 91 por ciento de los niños con acceso al televisor en sus hogares, pasan un promedio de tres horas diarias delante de la pantalla y le dedican más de un 50 por ciento que a cualquier otra actividad”. La encuesta que sirvió para dicho informe estableció que una hora de programa contiene en promedio, de cinco a diez escenas de violencia presentadas, en su mayoría como agradables o benéficas ^{36/}.

Otro modo de aproximarse a la televisión es considerarla como instancia de socialización infantil. El niño utiliza los códigos que la televisión ofrece (violencia, amor, sexualidad, acuerdos, conflictos) para relacionarse con sus pares. Las imágenes televisivas- y de videojuegos- no tendrían que perturbar el desarrollo de la personalidad de un niño que se siente amado y tomado en cuenta. A éste, la vida misma le ayudará a discernir entre el bien y el mal en estos medios con el especial apoyo y cuidado de su familia y su centro educativo. En cambio, un niño que se siente solo, no integrado ni contenido por la familia y la escuela, estaría más expuesto a esos medios, al tomarlos como refugio y no poder enfrentarlos activamente. No se trataría, entonces, de suprimir la imagen televisiva, sino de ayudar al niño, a través de la contención y el afecto, a enfrentar su realidad de manera activa.

Una de las tareas pendientes de la educación inicial es precisamente tener como un problema por resolver la actitud de los padres o progenitores con el uso del medio televisivo y con la adicción que absorbe e impide otra actividad a los niños. Las sesiones de audiovisión crítica entre maestros y padres respecto a programas infantiles, estimuladas desde los centros o programas de educación inicial, pueden constituir una de las salidas a esta inercia colectiva.

Con referencia a los ordenadores habría que partir de reconocer que tiene características distintas a otros medios, algunas de ellas muy ligadas a sus potencialidades para el aprendizaje. Varios autores sostienen, incluso, que estaríamos en un punto de la historia de la educación en el cual son posibles cambios radicales y que la posibilidad de esos cambios tiene en los computadores un medio indispensable para lograrlos.

Sin coincidir con dichas posturas, una innegable ventaja del ordenador es su capacidad de ser medio interactivo, sobre todo a partir de cuando se volvieron conversacionales^{37/}. Esta interactividad le da mayor potencialidad de proveer nuevas formas de aprendizaje a través de

^{36/} Según el trabajo realizado con cinco mil niños de 12 años de 23 países, los personajes de acción como ‘Terminator’ son conocidos por el 88 por ciento de los niños y el 51 por ciento de ellos desean imitarlos (noticia cablegráfica publicada por rotativos del mundo el día 24 de febrero de 1998).

^{37/} “Interactividad es la respuesta por medio del lenguaje al lenguaje...Un medio es interactivo cuando tiene la capacidad de implicar activamente al aprendiz a la actividad que viene implícita en el diseño” (Jaime Sánchez, “Aprender interactivamente”, artículo en suplemento Artes y Letras del diario “El Mercurio” de Santiago de Chile; 10 de mayo de 1998)

actividades de construcción. La aplicación de formas interactivas y constructivistas de aprender con la tecnología, con padres, maestros y niños, puede dar resultados sorprendentes.

A estas alturas será difícil ignorar a los computadores como partes de la vida moderna que está llegando a universalizarse incluso en lugares insospechados de comodidad o riqueza. De allí la importancia de aproximarse a su uso con fines pedagógicos partiendo de que el contexto es el niño, su ambiente, su cultura y no la tecnología.

Introducir el computador en educación infantil puede parecer hoy inusitado y demasiado ambicioso. Sin embargo, estaremos en mejores condiciones de asumirlo si dejamos de considerarlo como una tecnología que puede o no producir beneficios, sino como un material que pueda ayudarnos a hacer mejor lo que se está haciendo. Para ello será necesario responder previamente- padres y maestros- cómo, para qué, cuándo y dónde utilizarlo para fines de aprendizaje. La presencia del docente será esencial para que incorpore elementos de humanidad impidiendo que el medio distorsione los fines educacionales y logrando que todas las potencialidades del niño estén involucradas en los procesos de aprendizaje.

A los anteriores elementos debieran añadirse por lo menos otros dos, de tipo problemático:

- a) Los *software* educativos de la computación a menudo no son hechos por educadores sino por técnicos de computación con poco conocimiento de procesos de aprendizaje;
- b) El uso de computadores como medio educativo será distinto si se trata de países ricos o pobres. En los primeros, por lo general, las tecnologías educativas no sirven para ahorrar recursos sino para elevar la calidad de los aprendizajes. En los países pobres la opción por computadoras en las aulas debe pasar por analizar factores de por sí escasos: recursos financieros y maestros bien entrenados ^{38/}.

7ª . PRIORIDAD

Búsqueda de la maestra de excelencia para la educación infantil

Esta última 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 temprana, 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 infantil, se concluye que las

^{38/} Se estima que por cada hora presencial de clase, el profesor invierte una hora en prepararla y el material impreso para la misma sesión puede exigir unas 30 horas de trabajo. En cambio, una hora de instrucción con un disco compacto interactivo necesita unas 300 horas de preparación. La dificultad de generalizar la computación en países pobres se agrava si se calcula una vida útil de cinco años por computador y unos 300 USA dólares de mantenimiento por año, necesitaríanse 600 dólares por ordenador al año. Uniendo a lo anterior una estimación de 60 dólares por estudiante al año- un computador por cada diez estudiantes-, "el uso de esta tecnología incrementaría en 20 por ciento el presupuesto del sector, lo cual no es factible en términos políticos" (C. De Moura Castro, 1998).

características personales que debe poseer un especialista en la atención al niño preescolar son fundamentales para su buen desempeño.

Estas características pueden agruparse en categorías como las siguientes³⁹:

- a) *La relación con los niños.* Esta condición es prioritaria. Se demanda a esta docente ser cariñosa y afectuosa con los niños, ser paciente pero a la vez activa 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.* Una especialista en la atención de los niños en edad temprana, 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 las compañeras de trabajo, aspecto importante para el desempeño en el área. Por ello, en dichos estudios se recomienda que la especialista pertenezca, en lo posible, a la misma comunidad donde funciona el centro de atención o programa.
- d) *La relación consigo misma.* El equilibrio emocional y la buena salud física y mental serán armas importantes para enfrentarse con grupos numerosos, de edades diferentes y con imprevistos frecuentes y situaciones difíciles que demandan muchas veces sentido común y equilibrio para la toma de decisiones.

Respecto a las competencias profesionales⁴⁰ y a lo que demandaría el saber teórico a una profesional en educación infantil, en lugar de recurrir a tratados de formación profesional y a valiosas experiencias de centros de formación profesional, permítaseme esta vez recurrir a la opinión de los propios niños.

En 1996, el Programa de Escuelas Asociadas de la UNESCO consultó a niños de todas las regiones del mundo a responder la siguiente pregunta: *¿Cómo debe ser un buen maestro?*. Los niños podían responder por escrito o por medio de un buen dibujo. Uno de los motivos centrales de esta encuesta fue que mucho se ha dicho y escrito sobre el papel del maestro en un mundo cambiante, pero rara vez se han recogido las voces y las ideas de los propios niños alumnos. En sus frases y dibujos pueden encontrarse muchas claves para conocer cómo ven y cómo quisiera que sean los rostros de 50 millones de docentes repartidos por el mundo.

¿Cómo debe ser un buen maestro? ⁴¹/

³⁹/La investigación desarrollada por el CICE en Venezuela, constituye un real aporte en el estudio de las características laborales de las docentes preescolares y de lo que padres, comunidades y especialistas consultados demandan como perfil indispensable de obtener. (Ver Marielsa López, op. Cit., páginas 134 a 148).

⁴⁰/ De acuerdo a dichos trabajos, las competencias profesionales en este nivel educativo debieran referirse a las siguientes áreas: de desarrollo motriz y afectivo del niño, pedagógica, de salud, nutrición e higiene, de formación de hábitos e inculcación de valores, comunitaria, de guardia/custodia, administrativa y de investigación.

⁴¹/ "¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan". Concurso internacional de niños. Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. París, Francia 1996.

CON LAS PALABRAS DE LOS NIÑOS

Un buen maestro es un amigo

“Tienes que ser bueno, amigable y tener confianza en mí... debes escuchar y comprendemos a todos nosotros... y no perder nunca la calma...”

Rosa, 9 años, de Nueva Zelanda

“Nos tratas con igualdad y comprendes los sentimientos y aspiraciones y el humor de cada uno de nosotros”.

Le Nhy Anh, 9 años, de Viet Nam

Un buen maestro escucha...

“Para llegar a ser buen maestro que me ayude a pensar y encontrar respuestas por mí mismo”.

Tasha-Leigh, 12 años, Jamaica

“Me gusta un maestro que me ayude a pensar y encontrar respuestas por mí mismo”.

Bongani Sicelo, 9 años, de Zimbahue

Un buen maestro es un modelo para nosotros...

“Un buen maestro es alguien que transmite a la generación futura lo que tiene de más valioso: su cultura y educación”.

Nawal, 12 años, de Marruecos

“El maestro debería comportarse bien puesto que los niños le copian”.

Julietta, 12 años, de Ghana

... nos ayuda a crecer y desarrollarnos

“Debe saber convertinos en alumnos autónomos y ayudarnos a ser mayores”.

Anabella, 12 años, de Italia

“Un buen maestro es quien nos guía por el buen camino para alcanzar nuestras metas”.

Analia, 12 años, de México

CON LOS OJOS DE UN NIÑO

Un niño chileno, José Bernardo Schmeisser Saavedra, de 11 años, ganó el primer premio en esta convocatoria, dibujando así a su maestra Doris Winkler Niepel, docente de una comunidad situada en una provincia del sur de Chile:

Evoca el invierno con abrigos, gorros y bufandas de lana. Los ocho niños de diversas razas y con ropa multicolor, sonríen posando como para una fotografía. Detrás de todos está la imagen de su maestra protectora, acariciadora y acogedora. Los brazos de la maestra son tan largos que alcanzan a rodear los ocho niños sin esfuerzo alguno. Más que mujer, el niño ve a su maestra como heroína capaz de inspirar la mayor confianza y seguridad personal. El amor como pedagogía suprema está allí representado.

Marin Moos, niño alemán, se inspira así en su maestra Ulrike Heitmeier:

Sobre un idílico y verde paisaje, un río divide dos campos, uno de ellos con un árbol derribado mostrando sus raíces y el otro, con un enorme árbol florido. Seis niños cruzan un puente salvador guiados por su maestra quien les dice señalando el árbol: “Esto es un roble”. Las ideas de maestra guía y de recorrer juntos senderos bajo su segura conducción y acción educadora, son hechas explícitas en el dibujo.

Jonnathan Zorku – Tei, niño de Ghana, imagina a su maestra Florence Adzabeh:

Siete niños son estimulados en el gran patio de la escuela por otro niño que sirve de guía sobre un taburete en los ejercicios físicos. La maestra, solícita, orienta y alienta a otros dos niños a desarrollar bien los ejercicios, uno de ellos es ayudado por ella a quitarse la camisa para facilitar dichos ejercicios. El grupo de niños corresponde a distintas edades. Es clara la percepción del niño autor que su maestra combina el amor por ellos con una buena organización del aprendizaje, dando tareas directivas a uno de los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- *Amar Amar, José Juan.* (1994). “Educación Infantil y desarrollo social”. Ediciones Uninorte. Barranquilla, Colombia.
- *CEPAL.* (1997). “La brecha de la equidad”. Santiago, Chile.
- *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Presidida por Jacques Delors* (1996). “La educación encierra un tesoro” Informe a la UNESCO. Editorial Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid, España.
- *Diario “Clarín”.* (1995). Suplemento “Lo que vendrá”. Revista del 50 aniversario (28.08.95). Artículos consultados: “La era del pragmatismo lúcido”, *John Kenneth Galbraith*; “La amenaza ahora está adentro”, *Eric Hobsbawn*; “Del libro a la pantalla: ¿una extravagante felicidad?”, *Roger Chartier*; “El encanto de una buena historia”, *Roberto Pablo Guareschi*; “Cautelosa incursión de un historiador en la profecía”, *Tulio Halperin Donghi*; “La filosofía y los peligros del siglo XXI”, *Richard Rorty*; “Tres escenarios para el 2040”, *Helio Jaguaribe*.
- *Ferreiro, Emilia.* (1993). “Alfabetización de los niños en América Latina”. En Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 32. UNESCO. Santiago, Chile.
- (1989). “Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina”. Siglo XXI Editores. México.

- Fundación Bernard Van Leer. (1984). "Sociedades multiculturales. Educación y atención infantil temprana. Síntesis". Seminario Internacional en Cooperación con la Fundación General Mediterránea.
- García Huidobro, Juan E. (1996). "Las reformas de la educación básica en América Latina". Ponencia en "25 años de educación comunitaria en México. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural". Ciudad de México, 10 -13 de septiembre de 1998.
- Hallak, Jacques. (1991). "Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo". PNUD/IIPE. Editorial Tecnos-UNESCO. Madrid, España.
- Hobsbawn, Eric. (1995). "Historia del siglo XX" (*). Crítica (Grijalvo Mondadoni, SA) Barcelona, España.
- Legaspi de Arismendi, Alcira. (1997) "Pedagogía preescolar. Reflexiones sobre una investigación en educación inicial". Ediciones Espartaco. Montevideo, Uruguay.
- Lapierre, André y Aucouturier Bernard. (1985). "Simbología del movimiento". Editorial Científica y Médica. Barcelona, España.
- López, Marielsa. (1995). "El especialista en preescolar: el que tenemos y el que necesitamos" (con la colaboración de Mariano Herrera). Centro de Investigaciones Culturales y Educativas, Fundación Polar y Funda Preescolar. Caracas, Venezuela.
- Myers, Robert. (1992). "La generalización de la educación durante la primera infancia". En "La educación infantil: una promesa de futuro". Fernández ciudad S.L. Madrid, España.
- PNUD. (1998). "Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano". Recuadros consultados: Gaby Fujimoto.: "La educación para el cambio comienza cuando el niño nace"; Thomas Kellaghan, Kathryn Sloane, Benjamín Alvarez y Benjamín Boom: "La contribución de la familia al aprendizaje escolar"; Aparna Mehrotra: "Educación: influencias en la temprana infancia"; Claudio de Moura Castro: "¡Cuidado con el computador!", Robert Myers: "La educación temprana y la pobreza" . PNUD. Tercer Mundo editores. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Rivero, José. (1997). "Educación de jóvenes y adultos en el contexto de las reformas educativas contemporáneas". En "Educação e escolarização de jovens e adultos. Experiências internacionais" Seminario Internacional Educação e Escolarização de Jovens y Adultos" (Sao Paulo, mayo 1996). IBEAC y MEC. Sao Paulo, Brasil.
- (1994). "Infancia, educación y desarrollo en América Latina". Ponencia presentada en Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial. (Guadalajara, México, mayo 1994). En "Socialismo y Participación" N° 68. CEDEP. Lima, Perú

(*)Título original: "Age of extremes. The short twentieth Century. 1914-1991".

- Schiefelbein, Ernesto y Tedesco, Juan Carlos. (1995). “Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina”. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Trahtemberg, León. (1995). “La educación en la era de la tecnología y el conocimiento. El caso peruano”. Editorial Apoyo. Lima, Perú.
- UNESCO/UNICEF. (1993). “La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe”. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO.(1998). Informe Mundial sobre la Educación 1998. ”Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”. Santillana/Ediciones UNESCO. París/Madrid
- (1997). “Statistical Yearbook 1997”. París, Francia.
- (1996). "¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan". Concurso internacional de niños. Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. París, Francia.
- UNICEF. (1992). “Los niños de América”. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Vigotsky, Lev (1981). “Pensamiento y lenguaje”. Editorial La Pléyade. Buenos Aires.
- WCFA. (1990). “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990”. Conferencia Mundial Educación para Todos. PNUD/UNESCO/UNICEF(Banco Mundial. Nueva York, Naciones Unidas.

AMEI

<http://www.waece.com>
info@waece.com