



¿Cómo vincular la atención y educación de la primera infancia y la enseñanza primaria?

Introducción

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) proporciona bases importantes para el aprendizaje ulterior, y forma parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida. De conformidad con las orientaciones de la Educación para Todos (EPT), los gobiernos y los proveedores de educación deben velar por una transición sin tropiezos entre la AEPI y la escuela primaria de modo que los logros obtenidos en la primera se consoliden en la segunda. En esta nota se exponen los nuevos contextos gracias a los cuales se presta una mayor atención a este asunto en las políticas, y se examinan dos enfoques actuales para responder al desafío de la transición.

Evolución de los contextos

La creciente atención que se concede en las políticas a los servicios destinados a la primera infancia y la educación primaria dimana de tres contextos interrelacionados. El primero es la expansión de los programas de AEPI, que se ha convertido en una tendencia mundial. La tasa de matrícula preescolar en el mundo ha aumentado del 33 al 40% entre 1999 y 2005, y ese incremento se observa en todas las regiones del mundo: del 10 al 14% en el África subsahariana, del 15 al 17% en los Estados árabes, del 40 al 43% en Asia oriental y el Pacífico, del 56 al 62% en América Latina y el Caribe, y del 76 al 79% en América del Norte y Europa occidental¹. En los países de la OCDE, en 2000, la mayoría de los niños participaban en programas de AEPI al menos dos años antes de iniciar la escolaridad obligatoria².

En segundo lugar, en los debates sobre políticas se resalta cada vez más la función que cumple la AEPI al fomentar importantes disposiciones y actitudes favorables al aprendizaje, apoyar los logros educativos, reducir la necesidad de educación compensatoria y mejorar la eficiencia interna de la enseñanza primaria. Muchos de los resultados de la investigación relativa a estos temas provienen de América del Norte y Europa occidental, pero se encuentran investigaciones análogas cada vez más numerosas en los países en desarrollo como Filipinas, Nepal, Pakistán, Turquía, India, Kenya, Uganda, Tanzania y Myanmar³. Varios economistas, entre ellos James Heckman, Premio Nobel de Economía, han sostenido que la inversión más productiva en la educación es la que se destina a los niños que no han alcanzado la edad de la escolaridad obligatoria⁴.

En tercer lugar, los gobiernos están dejando de centrar su atención en la matriculación de los niños en la escuela para dar prioridad a que todos los niños finalicen con éxito la educación primaria. Pese a los considerables progresos registrados, esta meta dista mucho de cumplirse, especialmente en los países en desarrollo. De los países del África subsahariana sobre los que se dispone de datos, 11 tienen tasas de repetición en el primer grado superiores al 20%. En varios países de América Latina esas tasas rebasan el 10%. Las tasas de deserción más elevadas se observan en el primer grado, con un 10,8% en Asia meridional y occidental, un 9,3% en el África subsahariana y un 4,9% en América Latina en 2005⁵. Se considera imprescindible que las políticas aporten mejoras, en particular en los

primeros grados y con el apoyo de la participación en la educación preescolar, con miras a la enseñanza primaria universal.

Historias y tradiciones distintas

Puede resultar difícil establecer vínculos efectivos entre la AEPI y la enseñanza primaria, habida cuenta de las divergencias entre esas dos tradiciones. Las escuelas primarias son instituciones bien establecidas y relativamente uniformes, que se integraron en los sistemas nacionales de educación ya a finales del siglo XIX. En comparación, los programas destinados a los niños más pequeños evolucionaron más lentamente, puesto que el cuidado de los infantes estaba generalmente a cargo de las familias y las madres hasta bien avanzado el siglo XX⁶. Los programas de AEPI basados en centros, como jardines de infancia y guarderías, son más recientes, y menos uniformes en cuanto a sus objetivos, organización, contenido y métodos, formación, financiación y sectores responsables. La consecuencia es que las características de esos dos ámbitos pueden ser muy diferentes: en la AEPI prevalecen el desarrollo integral, la pedagogía basada en el juego y las actividades, la importancia otorgada a los procesos, la flexibilidad y una combinación de aprendizaje contextualizado y no contextualizado, mientras que la escuela primaria se distingue por el aprendizaje formal, la enseñanza didáctica, la adaptación del niño a las exigencias de la escuela, la rigidez y el acento puesto en los resultados⁷.

Niños preparados, escuelas preparadas

Dos enfoques conocidos de la transición de la AEPI a la educación primaria son los de la “preparación para la escuela” y las “escuelas preparadas”. En el primero se hace hincapié en la función de la AEPI en la promoción del desarrollo de los niños y la adaptación de éstos a la práctica y el entorno de la escuela primaria. Supone determinar las características que cada niño debe tener a fin de ser considerado “apto para la escolaridad”. Las investigaciones de hoy en día coinciden en que las aptitudes para la escolaridad incluyen el desarrollo en cinco ámbitos distintos pero interrelacionados: 1) la salud y el desarrollo físico del niño; 2) el desarrollo social y emocional; 3) las actitudes hacia el aprendizaje (por ejemplo, entusiasmo, curiosidad, perseverancia); 4) las aptitudes de lenguaje y comunicación; 5) el desarrollo cognitivo y los conocimientos generales (por ejemplo, aptitudes cognitivas y para resolver problemas, como aprender a observar y detectar semejanzas y diferencias)⁸. Este enfoque de la preparación para la escuela aporta un punto de referencia para el personal de la AEPI, pero puede entrañar ciertos riesgos, como el que se dé preferencia a la lectura, la escritura y la aritmética, se impongan demasiadas responsabilidades a los niños y sus familias respecto del éxito escolar, y no se tengan en cuenta las diferencias entre los niños.

Por otra parte, en el concepto de “escuelas preparadas” se destaca la adaptación de la escuela a las necesidades de formación del niño. Se centra en la accesibilidad de las escuelas primarias, así como en las características del entorno escolar que pueden estimular o dificultar el aprendizaje. Se reconoce que las escuelas asumen una gran responsabilidad con respecto a la aptitud para la escolaridad y se presta atención a aspectos como la dirección de establecimientos

¹ UNESCO, 2006. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

² OCDE, 2001. Starting Strong: Early Childhood Education and Care.

³ UNESCO, *Ibid.*

⁴ Moss, 2008. What future for the relationship between ECCE and compulsory schooling? RCIE, Vol. 3, Nº 3.

⁵ UNESCO, 2008. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

⁶ OCDE, 2006. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.

⁷ Landers y Myers, 1989, para la 5ª reunión del Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia, UNESCO, París.

⁸ UNESCO, 2006. *Ibid.*

escolares y su entorno, los planes de estudios, la formación de los docentes y su apoyo, y la participación parental y comunitaria⁹. Una transición satisfactoria supone la superación de obstáculos como los siguientes: escuelas inasequibles y físicamente inaccesibles, clases con demasiados alumnos, presencia de numerosos niños demasiado mayores o menores para su curso, docentes insuficientemente formados y mal pagados, métodos inapropiados para tratar la diferencia en el lenguaje hablado entre la casa y la escuela, materiales didácticos insuficientes e instalaciones insalubres¹⁰. Supone también que en los primeros años de escuela primaria se adopten métodos y materiales pedagógicos utilizados en la AEPI, a fin de facilitar la transición y volver las escuelas primarias más acogedoras para los niños¹¹.

Enfoques relativos a la educación preprimaria y la pedagogía social

La OCDE (2006) hace referencia al “enfoque preprimaria de la educación de la primera infancia” y a la “tradición de la pedagogía social” como dos enfoques distintos relativos a la promoción de un planteamiento unificado de una enseñanza transectorial. Muy semejante al concepto de “preparación para la escuela”, el primer enfoque procura alinear la educación de la primera infancia a las metas, necesidades y prácticas de la escuela primaria. Se hace hincapié en la adquisición de conocimientos y competencias útiles para la escuela (por ejemplo, saber leer y escribir, iniciarse al razonamiento matemático y científico), así como en el aprendizaje por asignaturas y secuencial que se suele adoptar en las escuelas primarias. Propicia la formulación de normas programáticas y la definición de los resultados que se esperan de los niños, a saber, lo que deberían saber y ser capaces de hacer al salir de la educación preescolar. Presente en muchos países de habla inglesa y francesa, el “enfoque preprimaria” suele ser el preferido por los padres de alumnos porque hace hincapié en el aprendizaje y la adquisición temprana de competencias en lectoescritura. Sin embargo, algunos investigadores lo consideran con circunspección debido a que con ese método se corre el riesgo de estigmatizar a los niños, especialmente los de familias pobres y desfavorecidas.

La “tradición de la pedagogía social” asimila la atención y educación de la primera infancia a una preparación general para la vida, cuya finalidad es ayudar a los niños en sus tareas e intereses formativos en curso. Interesarse en el “aquí y ahora” de los niños es tan importante como respaldar su futuro desempeño educacional. Se adopta así un concepto amplio de la pedagogía, que abarca la atención, la crianza y el aprendizaje sin jerarquías. Prevalece la opinión de que al promover las iniciativas y la construcción de significados por parte de los niños se apoya considerablemente su desarrollo cognitivo. Los planes de estudios nacionales contienen orientaciones para guiar las actividades y la vida de los centros de atención y educación de la primera infancia, pero no prescriben resultados. El trabajo en proyectos cooperativos se utiliza sobre todo para estimular el interés de los niños en el trabajo en equipo y para propiciar la comprensión compartida y compleja de determinados temas. Esta tradición reconoce que algunos de los puntos fuertes de la educación práctica de la primera infancia -a saber, la atención a la salud y el bienestar, las estrategias naturales de aprendizaje de los niños¹²- deberían aprovecharse al menos en los primeros años de la escuela primaria. Presente en los países nórdicos y en algunos países de Europa Central, este enfoque se puede aplicar en clases con pocos alumnos y con docentes bien formados, esto es, en condiciones que resultan difíciles de lograr en determinados contextos.

Conclusiones

⁹ Woodhead & Moss (comp.), 2007, *Early Childhood and Primary Education*.

¹⁰ Arnold, et al., 2006, para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO, 2006; Landers & Myers, *ibid*.

¹¹ Shaeffer, 2006, *Formalise the informal or informalise the formal*.

¹² El juego, el aprendizaje activo y a través de la experiencia, la reflexión compartida sostenida, la investigación personal, el uso de las actividades al aire libre como herramienta pedagógica, etc.

Cualquiera que sea el enfoque pedagógico adoptado, se pueden aplicar distintas estrategias para brindar a los niños una continuidad y una transición sin problemas entre la educación preescolar y la educación primaria. Las estrategias políticas iniciales pueden ser, entre otras, las siguientes: la integración administrativa de la educación preescolar en el sistema educativo; la elaboración y utilización de planes de estudios integrados que armonicen las metas, los contenidos y los métodos de la educación preescolar y la educación primaria; unos sistemas de formación y de cualificación comunes para los docentes de la educación preescolar y la educación primaria; una política lingüística apropiada que fomente un enfoque común del uso de las lenguas en la AEPI y la escuela primaria en entornos plurilingües (preferentemente encaminada a la utilización de la lengua materna); unas clases preescolares que propicien acercamientos entre los programas de la AEPI y los de la educación primaria; unas reglas que impongan la cooperación entre la AEPI y los establecimientos escolares en países que carezcan de configuraciones estructuralmente integradas; un descenso de la edad inicial oficial de la educación obligatoria; y cursos intensivos preparatorios para niños que nunca han recibido una AEPI organizada.

Se requieren también más estrategias relacionales para mejorar las experiencias de los niños cuando éstos pasan de la AEPI a la escuela primaria. Se puede, por ejemplo, hacer pasar juntos a grupos de condiscípulos a las mismas aulas primarias; celebrar reuniones de información para los padres de alumnos sobre la vida y las actividades en las escuelas primarias; pedir a las escuelas y los jardines de infancia que trabajen juntos para preparar la transición y respondan a los retos que ésta plantea; organizar visitas a las escuelas primarias para niños y padres; brindar a los maestros de primaria la posibilidad de conocer a sus futuros alumnos mediante visitas a las familias y programas de AEPI; y contar con el mismo maestro o grupo de docentes para seguir y apoyar a los niños y sus progresos durante los años de transición.

En resumen, se requieren esfuerzos para propiciar a un tiempo el aprendizaje y el bienestar de los niños y lograr una colaboración estrecha y equitativa entre servicios a la primera infancia y escuelas, basándose en los puntos fuertes de cada uno de ellos¹³. Tales esfuerzos pueden comenzar modestamente y deberán orientarse mediante consulta y colaboración. Conjuntamente con los padres de alumnos, las administraciones de los servicios a la primera infancia y las escuelas primarias tienen la posibilidad de lograr que la transición se convierta en una experiencia positiva y estimulante para los niños pequeños. Los encargados de la formulación de políticas deben velar por que las estrategias preliminares adoptadas faciliten una colaboración constructiva en la práctica y no entrañen una formalización de la AEPI. Poner un énfasis excesivo en el desarrollo de las capacidades cognitivas en los primeros años sería inapropiado y contraproducente para la formación de educandos motivados y competentes.

Yoshie Kaga

División para la Promoción de la Educación Básica
UNESCO

Otros números de esta serie están a disposición del lector en:

<http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>

Sírvase enviar sus comentarios o consultas a:

División para la Promoción de la Educación Básica, UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia

☎ 33 1 45 68 08 86, fax: 33 1 45 68 56 26, earlychildhood@unesco.org

¹³ OCDE, 2001 y 2006. *Ibid*.