



El CEPI y la Educación No Formal: 'extendiendo su alcance a todos los niños'

Introducción

La Estrategia Nacional para el Crecimiento y la Reducción de la Pobreza impulsada por Tanzania (2006-2010) describe el compromiso del gobierno en términos de "aumentar el número de niños menores preparados para ingresar a la escuela y el número de escuelas preparadas para atender a niños menores". Se han propuesto dos etapas para cumplir esta meta: (i) "Ampliar el sistema de educación primaria para incluir el desarrollo de programas pre-primarios de calidad que se vinculen con la actual oferta de servicios de la primera infancia, la salud, la nutrición, y la educación parental, y (ii) promover la creación de guarderías infantiles y escuelas pre-primarias comunitarias"¹. A la fecha, el avance en torno a una serie de desafíos - incluyendo la lucha que el gobierno continúa librando para garantizar la igualdad de acceso a servicios de educación primaria de calidad - ha sido limitado. En esta Nota se resume una reciente propuesta del gobierno que propugna que para llegar a *todos* los niños, la oferta de educación pre-primaria no debe verse limitada a la prestación de servicios en las escuelas, pero debiera gradualmente extenderse a toda la población infantil a través una *red diversificada de servicios de apoyo*. A continuación, se examinan los esfuerzos del sub-sector de Educación No Formal (ENF) para enfrentar este desafío a través de la integración de iniciativas de sensibilización sobre la educación parental y el cuidado y educación de la primera infancia (CEPI), a programas comunitarios de educación de jóvenes y adultos.

Los desafíos que enfrenta el CEPI en Tanzania

El 36% de los hogares de Tanzania se encuentra bajo la línea de pobreza (necesidades básicas insatisfechas), mientras que el 77% de la población vive en zonas rurales donde la mayoría de los servicios básicos y la infraestructura son de mala calidad. Adicionalmente, la mayoría de las familias rurales depende de la agricultura de subsistencia para procurar su sustento. Las mujeres, que generalmente exhiben niveles de educación inferiores al de los hombres, son generalmente las encargadas de realizar la parte más laboriosa del trabajo agrícola². Asimismo, asumen la gran responsabilidad del cuidado y protección de sus hijos contando con un apoyo mínimo del gobierno.

En números crecientes, las mujeres sienten que no están dando el apoyo adecuado al desarrollo de sus hijos pequeños³. En consecuencia, un alto porcentaje de niños menores se ve afectado por problemas de retraso en el desarrollo, circunstancia que los sitúa tempranamente en la senda del fracaso escolar. A la fecha, el gobierno no proporciona servicios de guarderías infantiles ni ofrece apoyo directo a iniciativas comunitarias en este ámbito. Mientras que a nivel de país el 36,8 % de la población infantil entre las edades de 5 y 6 años se encuentra matriculada en programas pre-primarios, la mayoría de éstos corresponden a servicios no gubernamentales, pagados y característicamente emplazados en zonas urbanas. A pesar que los actuales planes (2007-2011) del Ministerio de Educación y Capacitación

Vocacional incluyen la prestación de servicios pre-primarios para niños de 5 y 6 años en todas las escuelas primarias, la concreción de estos planes se ha visto limitada por desafíos aún no superados que involucran directamente a las escuelas primarias, especialmente en zonas rurales. Se teme que mientras continúe la grave escasez de maestros de educación primaria en estas zonas, la asignación de maestros de pre-primaria se verá seriamente afectada. Esta situación quedó demostrada en el período 2007-2008 al evidenciarse una reducción del orden del 13,66% en la asignación gubernamental de maestros de pre-primaria. En aquellas localidades que disponen de servicios pre-primarios, su calidad se ve limitada por la falta de formación de los docentes en materia de cuidado y educación de la primera infancia.

Simultáneamente, la gran distancia que en algunas zonas rurales debe recorrerse para llegar a las escuelas primarias, constituye un impedimento al oportuno ingreso de los niños al 1^{er} grado, a la vez que excluye inevitablemente a los niños con discapacidades (el año 2008, el 26% de los niños de 1^{er} grado presentaba retraso escolar con edades que fluctuaban entre los 8 y 13 años). Por consiguiente, incluir en estas escuelas clases de pre-primaria para niños aún más jóvenes no tiene mucho sentido. En Tanzania, la mala calidad de las escuelas primarias y los bajos niveles de rendimiento de los alumnos, se han convertido en materia de debate nacional. Sin embargo, un tema que concita menos interés es el hecho que los niños ya han comenzado a fracasar en los primeros grados. En los últimos 5 años, la tasa más alta de repetición de una escuela primaria correspondió al 1^{er} grado (9,7%, 2007-2008) y el año 2007, el 21,8% de alumnos de 4^o grado (particularmente niñas) no logró aprobar⁴.

Hacia una "red de servicios de apoyo" para el CEPI

Reconociendo los desafíos que implica la prestación de servicios primarios, el gobierno ha propuesto ampliar el concepto de educación pre-primaria - más allá de la provisión basada exclusivamente en la escuela - a uno que "...incluya la educación parental, escuelas y clases pre-primarias comunitarias e incluso escuelas pre-primarias que operen en hogares...iniciativa que puede visualizarse como una red de servicios que extiende su apoyo a todos los niños"⁵. Esta propuesta, si bien no desconoce la importancia de los servicios pre-primarios de carácter formal para todos los niños, brinda a Tanzania la importante oportunidad de garantizar que el apoyo al CEPI comience desde el inicio y prepare al niño para una exitosa trayectoria escolar⁶ encauzando el apoyo técnico y financiero hacia las familias y comunidades.

Determinado a optimizar esta oportunidad y, dada su orientación hacia las comunidades rurales pobres, el Departamento de Educación no Formal ha enfatizado el importante papel que puede jugar en esta propuesta, incorporando en sus programas de Educación Comunitaria de Adultos (ICBAE, por su sigla en inglés) y educación de jóvenes, el concepto de educación parental e información sobre desarrollo infantil y los derechos que asisten a todos los niños. En forma reciente, el ENF ha convocado a las

¹ República Unida de Tanzania (URT). (2005). Estrategia Nacional para el Crecimiento y la Reducción de la Pobreza (NSGRP), 2006-2010, DSM.

² URT / RAWG. (2007). *Poverty and Human Development Report*. RAWG.

³ Croker, C. (2007). *Young Children's Early Learning in Two Rural Communities in Tanzania: Implications for Policy and Programme Development*. Tesis doctoral inédita, University of South Australia.

⁴ URT / Ministerio de Educación y Capacitación Vocacional. (2008a). Estadísticas de Educación Básica.

⁵ URT/ MOEVT. (2006). Programa del Sector de Desarrollo de la Educación: Plan II - Desarrollo de la Educación Primaria (2007-2011). BEDC, MOEVT.

⁶ CGECCD - *Four Cornerstones to ECCD*.

organizaciones no gubernamentales (ONG) y a profesionales del CEPI a trabajar conjuntamente en el desarrollo de programas y recursos diseñados con el propósito de:

1. fortalecer y ampliar la educación parental a nivel de comunidad;
2. potenciar a las comunidades para crear y dirigir sus propias guarderías infantiles y escuelas pre-primarias; y
3. promover una mayor comprensión del cuidado y educación de la primera infancia entre las familias, las comunidades, los proveedores de servicios y los funcionarios locales⁷.

Estableciendo vínculos entre el CEPI y la educación no formal

Un estudio reciente⁸ sobre conocimientos y creencias locales en materia de aprendizaje infantil conducido en dos comunidades rurales de Tanzania reveló que, si bien las familias y las comunidades se esfuerzan por brindar un adecuado cuidado y educación para sus hijos menores, (i) éstas poseen un rico acervo de conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje de sus niños y (ii) han realizado los primeros esfuerzos por superar sus desafíos creando sus propias escuelas preescolares comunitarias. En lugar de exigir al gobierno la prestación de servicios preescolares formales, se han limitado a solicitar: (i) la ayuda de especialistas que les permita desarrollar programas en el contexto de sus comunidades y ‘capacitar’ a sus maestros; y (ii) el compromiso del gobierno en el sentido de financiar, en alguna medida, la implementación de programas locales. Hasta la fecha, no se cuenta con sistemas gubernamentales que proporcionen este tipo de asistencia, en tanto que el único modelo de provisión de servicios educativos disponible a la comunidad se limita a servicios escolares formales ofrecidos por proveedores ‘externos’ que tienen poco – o nada – que aportar en términos de contenidos o enfoques educativos.

Sin embargo, a diferencia de la educación formal, los programas ENF se basan en la metodología REFLECT cuyo objetivo es “... mejorar la participación de los pobres y marginados en las decisiones que afectan sus vidas, mediante el reforzamiento de sus habilidades comunicacionales”⁹. En consecuencia, los programas ENF para la educación de jóvenes y adultos están diseñados para ser flexibles, en términos de contenido y enfoque, y sensibles a las necesidades e intereses locales. El hecho de vincular los temas comunitarios de cuidado y educación de la primera infancia con un enfoque de esta naturaleza, puede potenciar a la comunidad fortaleciendo su autodeterminación para (i) identificar soluciones locales encaminadas a mejorar la calidad de la educación y cuidado temprano y (ii) exigir sus derechos a un acceso igualitario a servicios de buena calidad y al apoyo de sus hijos en materia de cuidado y educación.

Si bien las iniciativas comunitarias suelen estar sustentadas en un espíritu voluntario de colaboración, es muy difícil que las comunidades desfavorecidas logren, sin ayuda o con un mínimo de ayuda, darles continuidad en el tiempo. Los programas ENF, visualizados como modelos alternativos, son impartidos por para-profesionales designados por las comunidades que reciben un subsidio mensual del gobierno. Estos programas son coordinados por autoridades gubernamentales locales que también asumen la responsabilidad de capacitar a sus facilitadores. A través de la integración a dichos sistemas de temas relacionados con el CEPI, el sub-sector ENF se encuentra idealmente posicionado para promover una mejor comprensión de la educación y cuidado de la primera infancia entre las familias, las comunidades, los proveedores de servicios y los funcionarios locales¹⁰. De esta

forma, a través de planes y presupuestos elaborados a nivel de gobierno local, es posible garantizar un mayor apoyo a las iniciativas CEPI impulsadas por la comunidad.

Al igual que todos los sectores de servicio social de Tanzania, el sub-sector ENF enfrenta grandes desafíos. Sin embargo, debido a las descendentes tasas de alfabetismo evidenciadas en el país, el gobierno ha decidido replantear la prioridad del ENF fortaleciendo y ampliando su alcance a través de nuevas alianzas que incorporen, más allá de la educación básica comunitaria, áreas tales como la generación de ingresos, las aptitudes técnico-vocacionales, la salud, nutrición y sanidad, y las competencias prácticas esenciales. En este contexto, la oportunidad de forjar sólidas alianzas entre el sub-sector ENF, las ONG, los profesionales del CEPI y los asociados en el desarrollo, crea importantes y nuevos senderos que conducirán al mejoramiento de la calidad del CEPI a nivel familiar y comunitario, particularmente para los niños más vulnerables de Tanzania.

Conclusión

El enfoque de potenciación comunitaria adoptado por el ENF en Tanzania, que busca construir vínculos más sólidos con el cuidado y la educación de la primera infancia, puede encauzar los esfuerzos realizados en la dirección de los padres y de las comunidades, los principales agente de cambio en el mejoramiento del cuidado y la educación de sus hijos pequeños. Adicionalmente, este enfoque tiene la capacidad de complementar en forma significativa los servicios formales preescolares y de educación primaria y facilitar un cambio más amplio para los niños menores a través de tres estrategias:

1. A nivel familiar: proporcionando acceso a información sobre desarrollo infantil y a programas de educación parental, así como mejorando los niveles de alfabetismo de la mujer;
2. A nivel comunitario: apoyando el desarrollo de la capacidad local orientada a crear, gestionar y operar iniciativas comunitarias de cuidado infantil; y
3. A nivel del gobierno local y nacional: potenciando a las comunidades pobres a exigir su derecho a servicios de calidad y al apoyo de sus hijos menores.

Si el sub-sector ENF contara con el apoyo necesario podría jugar un importante papel en la propuesta red de servicios de apoyo infantil. Asimismo, las familias y comunidades podrían ser suficientemente potenciadas para exigir que “las necesidades de los niños sean reconocidas como responsabilidades del Estado, no soslayadas, ni relegadas exclusivamente al ámbito privado y doméstico, dejándolas en manos de actores caritativos ajenos al Estado y sujetas a iniciativas de ayuda externa que no han sido consideradas en presupuesto alguno”¹¹.

Dr. Chanel Croker¹²

AMANI International (Australia) / AMANI ECD (Tanzania)

Otros números de esta serie están a disposición del lector en:
<http://www.unesco.org/education/earlychildhood/brief>
 Section for Inclusion and Quality Learning Enhancement, Division
 for the Promotion of Basic Education UNESCO
 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia
 ☎: 33 1 45 68 08 12, fax: 33 1 45 68 56 26,
earlychildhood@unesco.org

⁷ URT/MOEV. (2008b). *The Importance of Parenting Education on Child Care Practices: A Case of Tanzania*. Documento de reunión. Arusha, 18-22 Febrero de 2008.

⁸ Croker. *ibid.*

⁹ www.reflectaction.org, 1^o Febrero de 2009.

¹⁰ URT/MOEV. (2008b). *ibid.*

¹¹ Investigación sobre mitigación de la pobreza (REPOA), (2008). *Child poverty and disparities in Tanzania*. Dar es Salaam. REPOA.

¹² Si desea contactar al autor, sírvase dirigirse a chanelcroker@gmail.com.