

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

**Universidad Pedagógica Nacional
Colombia**

Simonstein Fuentes, Selma

Tendencias mundiales de la educación infantil

Revista Colombiana de Educación, núm. 53, julio-diciembre, 2007, pp. 14-39

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Resumen

Para revisar las tendencias mundiales en educación infantil, se hace necesario contextualizarlas en tendencias generales en educación y en el trascendental proceso de globalización, que tienen consecuencias en las realidades particulares de cada región.

Se considera que la educación es una viga maestra para el desarrollo de las naciones, pero no ha sucedido lo mismo con la educación infantil; un salto importante en este sentido se produjo en la segunda mitad del siglo pasado. La ciencia, los compromisos internacionales y la economía nos han entregado grandes sustentos para la valoración de la educación en la primera infancia.

La cobertura y la calidad en este nivel educativo están lejos de ser conseguirse de manera universal, pues los países manifiestan estados de avance muy disímiles. Sin embargo, importantes acuerdos internacionales, como los de *Educación para Todos*, el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Dakar en el 2000, exige que los países en el 2015 hayan cumplido con los seis objetivos de EPT, entre los cuales está el relativo a la primera infancia.

Los gobiernos ponen cada vez más atención en los cuidados y educación de la primera infancia, agregándolo en sus políticas públicas; el caso de Chile se ha destacado mundialmente, donde la presidenta de la república, Michelle Bachelet, ha implementado un programa de atención educativo desde el nacimiento hasta los seis años.

Palabras clave:

Educación infantil, globalización, cobertura, calidad.

Abstract

To have a revision of world tendencies for Early Childhood Education, it is necessary to insert them within general education tendencies and the well known globalization process, since they have special consequences in the specific realities of each region.

Education is considered as a main pole for the nation development, but this has not been the case of Early Childhood Education. However, a great jump occurred about this in the second half of last century. Science, international commitments and economy have provided us with important reasons to value Early Childhood Education.

Coverage and quality of this educational level is far from being a universal topic. World countries show different advancement levels. However, some important international agreements like Education for All, the World Forum of Education held in Dakar in 2000 require that the world countries by the year 2015 must have achieved the six objectives of EPT, one of those related to early childhood.

Governments are increasingly giving more attention as part of their public policies to early childhood care and education. This way, Chile has been worldwide recognized because President Michelle Bachelet has implemented an attention education program from birth to six years of age.

Keywords:

Early childhood, globalization, coverage, quality.

Tendencias mundiales de la educación infantil¹

Selma Simonstein Fuentes²

Tensiones de las políticas educacionales en el proceso de globalización

Reordenamiento del poder mundial

Cualquier análisis referente a las tendencias actuales en educación nos obliga a contextualizarlo en el trascendental proceso de globalización. Las tendencias educativas se dan dentro de esta compleja globalización de la economía que, a pesar de su carácter universal, tiene consecuencias diversas en las realidades de cada región y de cada nación, generando tensiones mayores o menores. El poder de las empresas transnacionales ha disminuido considerablemente el poder que tenían los estados que, por su naturaleza, disponen las políticas educacionales. Los cambios profundos que se han producido en el reordenamiento del poder político y económico mundial han provocado variaciones en el desarrollo de las naciones, en las relaciones internacionales y en la vida cotidiana de las personas. Las naciones desarrolladas han terminado controlando las tecnologías de producción más avanzadas: la informática, la biotecnología, la tecnología espacial, las nuevas energías y materiales. Este control les da una preponderancia esencial sobre aquellas naciones que sólo han podido acceder a la producción de mercancías tales como maquinarias, manufacturas, acero y, más aún, sobre las del llamado Tercer Mundo, proveedoras de materias primas o que tienen una economía rudimentaria de subsistencia.

¹ Texto recibido el 24 de agosto, evaluado el 29 agosto y 25 septiembre, y arbitrado el 27 de septiembre de 2007.

² Presidenta Mundial de la Organización para la Educación Preescolar, Omepl, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Doctorante en Psicología y Educación de la Universidad de Granada, España. ssimonstein@ucentral.cl

Por otra parte, durante las últimas décadas se ha favorecido la realización de tratados entre naciones con el objeto de complementar realidades económicas sustancialmente desiguales. Aquellas naciones de economías débiles no siempre han resultado favorecidas o sólo han conseguido ventajas sectoriales con tales tratados. Los países renuentes a estas alianzas terminan en un aislamiento peligroso para su desarrollo y su estabilidad política.

El grado de profundización de la globalización de la economía ha redundado en un debilitamiento del poder de la sociedad civil dentro de las naciones, puesto que se han vulnerado tanto su capacidad de decidir políticas internas como aquellas que rigen las relaciones entre los países. Los organismos internacionales que las agrupan reciben una influencia decisiva de poderes fácticos surgidos del poderío económico y financiero de las transnacionales.

Riqueza y desigualdad

Este proceso ha acrecentado considerablemente la creación de riqueza. La ingente acumulación de capital de las principales empresas del mundo se ha producido mediante la optimización de los recursos humanos y el empleo de una tecnología de punta de renovación rápida y permanente.

Las naciones desde donde estas compañías han invertido en recursos para la investigación y el incremento de la tecnología se han enriquecido a niveles muy superiores a las naciones fabricantes de mercancías o proveedoras de materias primas. Esto ha tenido consecuencias en la estructura del empleo, ya que las características que éste adquiere están en directa relación con la naturaleza del desarrollo productivo. Los países desarrollados deben contar con cada vez más especialistas de nivel alto, correspondiente a los mejores sueldos; por el contrario, los países menos desarrollados poseen una estructura del empleo en que predomina una menor calificación. Sin embargo, las características que ha ido adquiriendo la globalización, en lo concerniente a la necesidad de abaratar los costos para mejorar la competitividad, han hecho que las empresas con filiales en diferentes regiones asimilaren los sueldos a los niveles de los países con mano de obra más barata. Es así como la desigualdad social no se está produciendo sólo entre los trabajadores de las naciones ricas y las naciones pobres, sino dentro de los mismos países, de cualquier especie que sean.

Globalización y recursos para la educación

El proceso de globalización ha producido consecuencias determinantes en la educación. La toma de conciencia de que las naciones, para su crecimiento y desarrollo, deben optimizar sus sistemas educativos en cobertura y calidad, ha obligado a plantear políticas acordes con dicha realidad. Esto ha provocado una tensión mayor por la contradicción existente entre los recursos disponibles de las naciones y la

necesidad de desarrollo en educación. Las naciones pobres se encuentran abocadas a conseguir mayor cobertura de sus sistemas educativos con esforzados y no siempre exitosos intentos por mejorar, de manera simultánea, la calidad. Este proceso ha resultado tan lento que los ha alejado, inexorablemente, de las naciones ricas, que han avanzado con rapidez por haber sido capaces de destinar ingentes recursos a la investigación y a mejorar la calidad educativa. Podemos decir entonces que, dentro del proceso de globalización, se ha acelerado el crecimiento de los sistemas educativos pero a un ritmo diferente, lo que ha incrementado la distancia entre países de distinto desarrollo. La inversión en educación no produce beneficios inmediatos. Son precisamente las naciones más débiles y vulnerables las que tienen más problemas en este renglón, pues los gobiernos se encuentran acosados por necesidades si se quiere más urgentes.

La moderna tecnología de la informática, que se ha constituido en uno de los factores más importantes del desarrollo, ha motivado otra de las tensiones. La invasión informática de un valor considerable por la difusión masiva y veloz del conocimiento ha creado una tensión creciente en lo que tiene que ver con los elementos peculiares y diferenciadores de las culturas del planeta. La identidad cultural de muchos pueblos se ha visto afectada gravemente por el empleo de un medio que, en gran proporción, se guía por intereses comerciales y también por una predominancia de valores ajenos a sus tradiciones y su espiritualidad. Todo este complejo proceso redonda en respuestas conductuales de individuos y de grupos que aceptan, pero también resisten los cambios, lo cual se manifiesta en tensiones y conflictos producto de este proceso adaptativo. Los problemas asociados a consumo de droga y salud mental son cada vez de mayor significación y de carácter mundial.

Cobertura y calidad de la educación: dimensiones de su desarrollo

Es en el proceso de la globalización donde se ha considerado a la educación, en general, como un pilar fundamental del desarrollo de las naciones. Todas ellas han tenido el desafío de la cobertura de la educación y el mejoramiento de su calidad. En los países desarrollados, la cobertura ha llegado a ser total; en cambio, para el Tercer Mundo aún es tarea pendiente. Según el balance del decenio pasado hecho por Kofi Annan, más de 120 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela y varios millones más no reciben una educación de calidad. Los niños y niñas del grupo etario menor han sido históricamente los últimos en ser tenidos en cuenta en los sistemas educativos. Sólo a mediados del siglo pasado se inició un proceso creciente de creación de políticas hacia la infancia que consideran este periodo de vida como esencial para el desarrollo humano y su inclusión en los sistemas educativos, un factor sustancial en el desarrollo.

La educación de la primera infancia: sustentos de su valoración

Un gran salto en el conocimiento y la importancia de la primera infancia se produjo, principalmente, en la segunda mitad del siglo pasado. Las fuentes en que se basa esta valoración de la infancia de cero a seis años son, fundamentalmente, tres: los descubrimientos de la ciencia, las concepciones de los derechos humanos y, por supuesto, los argumentos de la economía.

Si examinamos lo que pasaba a comienzos de ese siglo, la educación de los párvidos estaba muy poco desarrollada y era juzgada por la mayoría de los gobiernos como un lujo innecesario, ya que se atribuía exclusivamente a la familia la misión de educar a los niños en su primera infancia. Los estados reservaban sus recursos para la educación básica, media y superior, niveles que se creían prioritarios, pues se pensaba que en ellos se realizaban los aprendizajes primordiales, necesarios para ingresar al mundo del trabajo. Los jardines infantiles existían para educar a una pequeña proporción de párvidos provenientes de familias con un buen nivel económico, generalmente con ambos padres ocupados en trabajos fuera de su hogar. La educación de los párvidos estaba lejos de ser un derecho universal. Paradójicamente, al finalizar el siglo XX, la educación parvularia se había extendido en las diferentes regiones del planeta y la argumentación proveniente de las tres fuentes señaladas contribuyó, de manera crucial, a la nueva concepción de la primera infancia y las políticas educacionales con respecto a ella. Resumamos este razonamiento:

Desde la ciencia, como resultado de prolongadas y complejas investigaciones de la psicología del desarrollo, de la psicología cognitiva y, sobre todo, de los estudios efectuados por la neurociencia, se ha llegado a importantes conclusiones. Los neurocientistas han podido observar directamente lo que ocurre en el cerebro humano durante el proceso de aprendizaje, gracias al desarrollo de técnicas no invasivas, tales como la tomografía de emisión de positrones y las imágenes de resonancia magnética funcional. La conclusión general de estos estudios puede sintetizarse de la siguiente manera:

Los niños y niñas, de cero a seis años, constituyen un grupo etario que vive una etapa clave del crecimiento humano, dado que durante esta etapa se produce un desarrollo sustancial de las funciones cerebrales y de sus conexiones neuronales, en estrecha relación con el aprendizaje. Un niño o una niña, en un ambiente educativo enriquecido con experiencias de aprendizaje, tiene una potencialidad mayor de desarrollo cerebral y, por tanto, de sus capacidades que, a su vez, le permitirán aprendizajes más complejos. Es un proceso que se refuerza a sí mismo.

Esto constituye un descubrimiento trascendente. Tener acceso a dicho conocimiento nos obliga a una acción consecuente. Esta certeza, aportada por la ciencia, compromete a la humanidad entera. La educación de los niños, en sus primeros años de vida, pasa a ser una responsabilidad prioritaria de toda la organización so-

cial, desde la familia hasta el Estado. La toma de conciencia de la importancia clave que tiene esta etapa en el desarrollo humano y de la implicancia del aprendizaje en este desarrollo aleja definitivamente la creencia de que la formación principal está en períodos posteriores y que la educación de los párvulos es una opción contingente y eludible.

El argumento, desde la concepción de los derechos del niño, no ha sido menos poderoso. La Declaración universal de los derechos del hombre marcó la segunda mitad del siglo pasado. Aunque este documento no cambió ni cambiará las cosas por sí mismo, su formulación constituye un referente histórico, producto de la experiencia y la reflexión de los seres humanos de cientos de generaciones. Allí está consignado el reconocimiento de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia, que los seres humanos nacen libres en dignidad y derechos y que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

Las declaraciones tienen como principal valor el plasmar concepciones, y si éstas son universales o pretenden serlo, constituyen declaraciones de trascendencia única. La infancia, concebida como una etapa que ha de ser privilegiada, es una concepción históricamente nueva, por lo menos en lo que llamamos la cultura occidental. Durante diferentes épocas, y dependiendo de las ideas predominantes, se vio a la infancia, en la tradición occidental europea, como un período de inocencia y desamparo, como una etapa de depravación innata y desenfreno, o como una edad de nobles salvajes con virtudes biológicas que los deberían llevar a un desarrollo sano, aseveración esta última que proviene de Rousseau y que aportó una visión positiva al tema.

Asombra ver la diversidad de concepciones que existieron sobre la infancia. Este asombro se hace mayor al descubrir que en nuestros tiempos cohabitan en el mundo concepciones también muy diferentes y, por tanto, un trato distinto y a menudo discriminatorio con respecto a los derechos de niños y niñas; por ejemplo, es lícito agredirlos físicamente por el hecho de ser niños. En algunos lugares, los niños son invisibles para sus padres y para los gobiernos al no tenerlos en cuenta en sus opiniones. En amplias zonas del planeta, las niñas son abiertamente discriminadas en relación con los niños, asignándoles a ellas trabajos que les impiden el acceso en igualdad de condiciones a la educación de sus primeros años o simplemente ignorándolas como potenciales alumnas de las escuelas, pese a ser éste uno de los índices que más han mejorado en el decenio pasado.

A pesar de comprobar esta variedad de concepciones y hechos que afectan a la infancia, hoy resulta innegable que en los últimos trescientos años se fue imponiendo en Occidente la idea de que la infancia es clave en el desarrollo humano y de los derechos que le asisten.

La realización en 1990 de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de las Naciones Unidas y la firma de la Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de la Infancia, y el Plan de Acción para el Cumplimiento

de la Declaración Mundial, declaraciones a las que, más adelante, adhirieron 181 países, marcaron un hito en la historia de los derechos de los niños y niñas; es más, ya se corroboró la convergencia universal en torno a la valoración de la infancia, producida por el encuentro de concepciones provenientes de culturas y tradiciones diversas. Es la Unicef la que expone y subraya esto, a manera de conclusión:

En la actualidad se otorga al desarrollo del niño en la primera infancia una importancia mucho mayor que la que en general tenía antes de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1990. La atención de buena calidad en la primera infancia es un requisito indispensable para el desarrollo humano saludable.

También se trata de un derecho humano fundamental (Unicef, 2002).

Aunque la Cumbre Mundial a favor de la Infancia de 1990 es la instancia de mayor significación, me permito aludir especialmente a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, convocada por la Unesco, la Unicef y el Banco Mundial, con la participación de los más altos representantes de 155 estados, 200 organismos intergubernamentales y 150 organismos no gubernamentales. Esta conferencia se llevó a cabo a partir de la aprobación por las Naciones Unidas de la Convención sobre Derechos del Niño. Mi alusión especial a este encuentro se debe a su carácter específico en relación con la educación. En ella se revisaron las necesidades educativas básicas de millones de seres humanos con alta prioridad en la niñez, aprobándose la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que en resumen propone:

- El consenso mundial sobre una visión ampliada de la educación básica.
- El compromiso renovado para beneficio de la población.

En esta declaración es relevante el reconocimiento de que “el aprendizaje empieza cuando el niño nace” (arts. 2, 3, 4, 5), lo que implica una valoración de la educación en los primeros años de vida.

Junto con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se aprueba también el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, el cual establece las directrices para poner en práctica todos los acuerdos de la Declaración Mundial. Su contenido está orientado a proponer líneas de trabajo concretas para desarrollarlas a nivel nacional, regional y mundial. El marco de acción finaliza proponiendo un calendario indicativo de ejecución para la década de los noventa.

En el Foro Mundial sobre Educación, efectuado en Dakar en abril de 2000, se confirmó la visión de Jomtien, se evaluaron las acciones y se renovó el compromiso de atención de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas. Esta evaluación fue un esfuerzo importante, pues se realizó a partir de evaluaciones por países y por regiones.

Este conjunto gigantesco de acuerdos, acciones y evaluaciones de las mismas, que se desarrollaron en la década pasada y a comienzos de la actual, entrega un sólido respaldo a las propuestas de una educación para la primera infancia. Pau-latinamente todos los gobiernos se alinean en la aceptación de los postulados que,

como Ome³, también hemos hecho nuestros y que contribuimos a imponer en una pequeña medida. La educación de la primera infancia ya es una cuestión de derecho sustentada en principios consensuados universalmente.

Desde la economía han surgido los argumentos con más poder de convencimiento para los gobiernos de todas las regiones. En síntesis, este argumento consiste, en palabras de una publicación de la Unesco, en lo siguiente: “La inversión en la niñez constituye, pura y simplemente, la mejor inversión que puede realizar un gobierno. Ningún país ha ingresado en la senda del desarrollo significativo y sostenido sin haber realizado una inversión considerable en beneficio de sus niños” (Unicef, 2002).

Se han destinado millones de dólares a estudiar los factores que producen efectos positivos en el desarrollo desde la primera infancia, de modo que se pueda evitar la necesidad de invertir los escasos recursos disponibles en medidas paliativas y muchas veces ineficaces, que además de constituir un peso económico y social, se transforman en un desastre recurrente de la calidad de los recursos humanos disponibles en una sociedad. En otras palabras, queda demostrado claramente que dar prioridad a la educación preescolar no constituye un lujo, sino una inversión en los valores humanos y en la economía de un país.

El análisis de costo-beneficio sostiene que la educación es al mismo tiempo un bien de consumo que rinde beneficios inmediatos y un bien invertido que rinde beneficios personales y sociales en el futuro, se puede consultar tres estudios a largo plazo realizados en los Estados Unidos de América. La ganancia se ha estimado en sumas que oscilan entre 4 y 7 dólares por cada dólar gastado en el programa para la primera infancia (Fundación Bernard Van Leer, 2007, p. 34).

De acuerdo con la Unicef, la inversión en la infancia impacta en una amplia gama de problemas sociales, puesto que “la infancia, especialmente en los primeros años, es un periodo en el cual hasta los más pequeños cambios positivos pueden generar beneficios de largo alcance”. Dichos beneficios comprenden, entre otros, los siguientes:

- Una población más saludable, mejor alimentada y educada, tiene más oportunidades de obtener y mantener un empleo productivo.
- Menor repetición de cursos y deserción escolar.
- Menores grados de delincuencia, drogadicción y otras patologías sociales.
- Menores gastos de desempleo y servicios sociales.

Vale la pena señalar que la responsabilidad recae también sobre las empresas del sector privado, que tienen gran parte de la riqueza acumulada y que manejan ingentes recursos producto del trabajo humano. Hay diversos ejemplos de aportes en este sentido, pero se requiere multiplicarlos para que se hagan sentir a escala mundial. La globalización implica también que todos los países deben enfrentar los problemas de la infancia como un asunto que atañe a todos. Es preciso, igualmente,

³ Organización para la Educación Preescolar.

globalizar las responsabilidades y hacerse cargo de la realidad de la infancia en su conjunto. Esta convicción se ha impuesto en los discursos que se escuchan en los centros de decisión mundial, pero si examinamos el fenómeno de la distribución de la riqueza de nuestro tiempo, podemos comprobar que la distancia entre lo que se debe hacer por imperativo moral y lo que se hace es cada vez mayor. Recursos hay, sólo que no se destinan a estos propósitos.

Incrementar la inversión social en la educación y en el cuidado y protección de la primera infancia, especialmente de la población más vulnerable. Es necesario centrar los esfuerzos en ampliar la oferta educativa para asegurar en los próximos años la universalización del tramo de edad de 3 a 6 años y, progresivamente, ofrecer servicios para los menores de 3 años (Unesco, 2001, Recomendación 29).

A pesar de las distintas evidencias y los acuerdos internacionales, el avance de la educación de la primera infancia todavía es lento, especialmente en los países en desarrollo, que están más preocupados de alcanzar la universalización de la educación primaria.

En América Latina, en el marco de las reformas educativas de los años noventa, muchos países han introducido cambios políticos y estructurales en la educación inicial o preescolar, en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo durante esa década. En diez países de América Latina se ha incluido el tramo de cinco años, incluso cuatro años en algunos, dentro de la educación básica obligatoria, y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de tres a cinco años.

La expansión de la cobertura también ha ido en aumento en las últimas décadas, aunque todavía es baja en un buen número de países. Si bien existen diferencias significativas, la cobertura se ha incrementado en todos los países, alcanzando un promedio regional del 48% en el año 2000 (Unesco, 2003). Pese a los avances, todavía queda mucho camino por recorrer para aumentar la cobertura y mejorar la calidad y equidad en esta etapa educativa.

En las condiciones actuales de desarrollo, las intervenciones dirigidas hacia la primera infancia, sobre todo en el ámbito de la educación parvularia, adquieren especial relevancia. A escala mundial, existe abundante evidencia que demuestra cómo la inversión en este ámbito puede tener un beneficio positivo en el desempeño escolar de los niños y en sus vidas futuras (Junji-Integra). Estudios longitudinales demuestran que los programas para la primera infancia producen beneficios económicos (Fundación Bernard Van Leer, 2007). No obstante, todos señalan que esto es posible sólo con una educación de calidad.

A pesar de la contundencia de esta argumentación, aún hay millones de niños en edad escolar sin asistir a la escuela y varios millones que asisten, pero que no reciben una educación de calidad. En una publicación de la Unesco (2000) se consigna que “ni siquiera la tercera parte de los 800.000 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación”. Con todo, hay signos de avance: en octubre de

2006 en la sede de Unicef, en una acción conjunta entre Unicef y Unesco, se lanzó el *Informe del seguimiento de la EPT en el mundo* (2007), cuyo foco es: Bases sólidas: atención y educación en la primera infancia. En éste se enfatiza la primera infancia como un periodo de transformación y vulnerabilidad, y se destaca esta etapa del ser humano como base sólida para aprendizajes y desarrollo ulteriores.

Todo esto sucede en medio de un proceso de globalización del cual ya hemos hablado, y que enmarca –y en cierto modo condiciona– todo el proceso de crecimiento y desarrollo de la educación.

La educación parvularia, preescolar, infantil: desafíos de la cobertura y la calidad

Ya hemos señalado el hecho de que la educación de los párvulos se ha incorporado sólo últimamente. La cobertura total en educación de este periodo etario está lejos de conseguirse, incluso en países llamados desarrollados. El mejoramiento de la calidad es un desafío mayor, que está aún más lejos de conseguirse. Cualquier reseña sobre el desarrollo de la educación parvularia debe poner atención sobre estas dos dimensiones del fenómeno. Con esta premisa, ver el fenómeno desde una perspectiva multicultural nos hace tener una mirada más comprensiva de las reformas educativas.

En estos años, la educación preescolar ha experimentado nuevo desarrollo y continuos cambios; además, estamos más expuestos a un intercambio académico global, puesto que la comunicación que logramos mantener hace que la calidad mejore, y a una velocidad mayor.

Esto nos hace pensar en la relación entre educación preescolar y la cultura, con la premisa de la globalización. Esto se aprecia de manera diferente, dependiendo desde dónde se mire este fenómeno.

En África, la globalización se da teniendo como sustrato una economía derivada de la experiencia de la colonización, hecho histórico que contiene elementos culturales que trascienden en el tiempo y que han influido en la educación preescolar. Los gobiernos están empezando a reconocer la importancia que tiene para el desarrollo de sus naciones la educación de los primeros años, pero existen enormes disparidades tanto entre los países de la región como en cada uno de ellos, en las áreas rurales y urbanas. Todo esto en medio de una realidad compleja desde el punto de vista político, económico y cultural.

En este contexto, con miras ya a la formación de educadores para los niños y niñas del tercer milenio, Omepr-Chile organizó en 2005 el Seminario Formación de Personal para la Primera Infancia en el Siglo XXI. ¿Estamos preparándonos adecuadamente? El objetivo de ese encuentro fue “permitir a los participantes adquirir una visión panorámica y crítica de la formación que hoy recibe el profesional de la educación parvularia, enfatizando la mirada en la preparación necesaria para atender educativa y eficazmente a niños y niñas de cero a tres años”.

En ese encuentro, la experta de la Universidad de Goteborg, Suecia, Ingrid Pramling, nos decía que los países deberían tender a la generación de políticas estatales conducentes a garantizar que una educación parvularia de calidad esté realmente al alcance de todo niño y niña, con profesionales de excelencia que potencien el aprendizaje y optimización del desarrollo integral del infante, futuro ciudadano de una sociedad, ojalá, cada día más democrática y equitativa.

En este marco, según Pramling, entre las claves para desarrollar un currículo para la educación parvularia, los profesionales deben tener claridad en que los valores son el elemento más importante en el proceso educativo de niños y niñas y que todo aprendizaje debe centrarse en la creación de significados. Por tanto, el currículo debe focalizarse en el aquí y ahora del educando.

Y en este aquí y ahora nuevamente nos encontramos con el *quid* del asunto. En ese seminario de Omep, la docente de la Universidad Arcis, Pamela Díaz, nos recordaba que gracias a investigaciones en el ámbito internacional se ha demostrado que la variable que más explica la calidad de la educación es *el docente*.

Así mismo, nos alertaba respecto a que esas mismas investigaciones arrojan que la formación inicial docente es aún inadecuada porque los profesionales replican lo que aprendieron en enseñanza básica o primaria, mientras que un currículo de formación de un profesional de calidad exige, en cambio, una malla centrada en la formación pedagógica científica, en la correcta valoración del impacto del papel de educador y el desarrollo del saber pedagógico, la generación de conocimientos, el saber de contexto, al igual que una fuerte formación ética y valórica.

En ese mismo encuentro, la experta de Unesco, Rosa Blanco, aseveraba que *la educación comienza en el nacimiento* y nos recordaba los compromisos internacionales adquiridos en este contexto en encuentros como el Foro Mundial de Educación para Todos, realizado en 2000 en Dakar; el Marco de Acción de las Américas de EPT, la Declaración de Cochabamba, la Recomendación de Cochabamba, el Proyecto Regional de Educación y acciones orientadas a optimizar la formación de los formadores.

Es decir, en atención a lo expuesto por Rosa Blanco, hay que reflexionar y empaparse de temas como la conceptualización de la educación de la primera infancia, la toma de mayor conciencia sobre la importancia de la educación inicial y el fortalecimiento de la demanda, hacer efectivos los derechos de los niños y niñas, los docentes como principales autores y protagonistas del cambio educativo y la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos.

Pero también están las tareas de los estados y las organizaciones, como por ejemplo generar políticas y programas intersectoriales para proporcionar una atención integral, aumentar el acceso y asegurar la igualdad de oportunidades, mejorar la calidad y desarrollar políticas inclusivas y de atención a la diversidad.

Esas son las tareas y desafíos, algunos lejos de concretarse. Como ejemplo puedo citar los mal llamados *programas no formales* de educación preescolar presentes

en Latinoamérica, donde los niños involucionan en su desarrollo ante la carencia de educadores profesionales, especializados en la formación de niños en edad crítica para la formación y desarrollo de la inteligencia, y la capacidad de entender e integrarse a un mundo dinámico y en constante construcción.

Existen diferencias en cobertura de los *programas formales* de educación inicial: mientras en Cuba el 99,6% de los niños de cero a cinco años tiene acceso a este nivel formativo, en Panamá sólo accede el 30% de los niños de entre cuatro y cinco años de edad.

Otras características del continente en tal ámbito son que este nivel no es obligatorio y que, en general, se hace hincapié en el rango cuatro a seis años. Cabe destacar que a escala continental, la cobertura de atención de niños entre cero y dos años no llegaba al 2% hace dos años.

Esto refleja –a nivel continental– la mínima aplicación del saber pedagógico y los avances de la investigación en neurociencias que hacen que, en desmedro de los niños, en la práctica los estados pierdan la oportunidad de formar niños cuyas habilidades y destrezas se potencien al máximo, no sólo en lo cognitivo sino también en el desarrollo de la personalidad.

Distinta es la realidad de la formación de educadores de párvulos en América del Norte. Un factor clave allí es la gama de requisitos de certificación de maestros, que por ejemplo en Estados Unidos tiene estándares nacionales y donde la evaluación de la formación de educadores se enfoca desde múltiples ángulos.

Estas exigencias y requisitos se revisan constantemente en todos los niveles de maestros y provee insumos dirigidos a reclutar profesores para el sistema público de educación.

En las antípodas de ese nivel de exigencia está la educación parvularia en África, donde hay muy pocas instituciones para la formación de personal especializado en la formación de niños de esta edad.

La pobreza económica de gran parte de la población africana ha llevado a los gobiernos y organismos internacionales a privilegiar los temas de salud de la población en general, así como el cuidado de los niños.

Aun así, la importancia del cuidado de los niños y su enseñanza se transmiten de generación en generación a través de usos tradicionales que todavía conservan muchas comunidades, gracias a la tradición oral.

Pese a este estado de precariedad y al desafío de la sobrevivencia –grito de batalla de las nuevas generaciones–, cada vez son más reconocidas como una plataforma básica de desarrollo en la atención de los niños y niñas en materia de cuidado y educación de calidad.

Según la ex vicepresidenta regional de Omep-África, Ebele Maduewesi, esto es posible interpretarlo como la manera en que, dada la realidad africana, la educación parvularia de calidad se puede transformar en el primer medio y el más importante para la supervivencia del continente.

Radicalmente distinta es la situación en Europa, donde pese a que la educación parvularia no es obligatoria, el debate al respecto está centrado en la intencionalidad.

En Suiza, por ejemplo, existe un sistema mixto: jardines infantiles que brindan educación parvularia y dependen de autoridades públicas, por lo que son gratuitos y accesibles a todos los niños que así lo requieran.

Ese sistema *convive* con otro que es el del *cuidado*, administrado por organismos privados como iglesias y clubes de mujeres, los cuales tienen un costo que financian los padres y que, cada vez más, está orientado a conciliar trabajo y familia.

La situación en Suecia es más alentadora aún: allí se está generando un cambio en la formación de los profesionales de la educación parvularia y se avanza en la formación de un profesional integral y con grado académico.

Igualmente se valorizan la importancia del aprendizaje basado en la investigación, los trabajos de investigación y la diversidad en la conformación de equipos docentes, lo que entrega mejores herramientas para afrontar las demandas de la escuela por conocimientos más profundos y amplios.

Una realidad cercana a la europea es la de Oceanía, específicamente la de países como Australia y Nueva Zelanda, donde los cambios registrados en la sociedad en las últimas dos décadas han generado numerosas modificaciones en los currículos de formación de los educadores.

Las necesidades de los padres y el uso de jardines infantiles han impactado en las políticas hacia la infancia y en los modelos de enseñanza de las universidades. Esto ha generado una revisión de la formación que reciben los profesionales y un debate para establecer una clara y significativa división entre cuidado y educación.

Así, en Australia hay universidades que ofrecen el grado dual de cuidado y educación de infantes, mientras que en Nueva Zelanda este grado dual ha llegado a ser la norma.

Asia, en tanto, aglutina a más del 56% de la población mundial. Estamos hablando de unos 3 mil 700 millones de personas (el total mundial se estima en 6.500 millones) con un abanico de realidades socioeconómicas y culturales que van desde la carencia extrema hasta la abundancia igual de extrema.

Allí el desafío es preparar a educadores para *las realidades de la práctica*, como explicaba la profesora Nirmala Rao, de la Universidad de Hong Kong, durante el seminario de Omep.

En este orden de ideas, se exigen distintos niveles de experiencia y conocimiento, los cuales varían de país en país, exigiéndose en algunos de ellos un mayor requerimiento en los educadores de los niños más pequeños e incluso al menos el grado académico de Licenciado.

Un desafío importante para los educadores asiáticos consiste en estar preparados para tratar con familias en condiciones de pobreza extrema o con aquellas afectadas por el VIH-Sida.

Vale la pena detenerse un minuto en la situación de China. ¡Estamos hablando que, al año 2000, había más de 150 millones de niños menores de seis años!

Allí existen regulaciones claras respecto al máximo de alumnos por sala de clases: en el rango tres años, el máximo de la clase sería de 20 a 25 alumnos; para el rango tres a cuatro años, serían 26 a 30 alumnos; mientras que para el de cinco años, el curso no debía sobrepasar los 35 infantes.

Más interesante aún es que cada clase la deberían atender profesionales y un técnico en cuidado de niños.

Pese a la claridad de tales normas, éstas sólo se cumplen en los sectores urbanos, que representan un 30% de la población, mientras que el 70% todavía no tiene acceso a este nivel de calidad.

Más dramática es la situación en India, que con una población de mil millones de habitantes y cerca de 160 millones de niños menores de seis años dispone únicamente de servicios tempranos de niñez para el 20% de las familias.

Estos servicios tempranos son financiados por los gobiernos, central y estatales, las ONG, y se han caracterizado por un doble camino de desarrollo. Por una parte, los orientados a los niños y niñas que viven en situación de precariedad económica, en tanto que la segunda línea es la de los establecimientos del sector privado, que concentran a niños y niñas de la clase alta.

En India observamos también que los servicios que entrega el gobierno a los niños intentan promover su desarrollo integral, incluyendo atención médica, vacunación, alimentación suplementaria, educación de salud y nutrición, y la educación preescolar.

Este esfuerzo ha logrado un constante incremento de cobertura: en 1991 alcanzó a casi trece millones de niños y a dos millones y medio de mujeres embarazadas o amamantando.

Diez años después, en 2001, esas cifras se habían más que duplicado: la cobertura superó los 31 millones de niños y alcanzó los seis millones de madres.

Con dichas cifras, es el programa integral más grande del mundo, que este año espera satisfacer las necesidades básicas de salud, alimentación y educación de más de 54 millones de niños y casi once millones de madres. En este marco, los educadores de India y China deben estar preparados para guiar el desarrollo de niños en situaciones de pobreza paupérrima, o tratar con el hijo único –en la China urbana– o los niños de familias numerosas, como en los sectores rurales.

Sus desafíos son múltiples, ya que además enfrentan la presión del idioma en niños bilingües (como en Hong Kong, el continente y la India) y las tensiones entre sistemas centrados en el niño frente a sistemas centrados en el maestro.

Sus competencias deben orientarse igualmente al trabajo con las familias: tienen que lidiar con padres que presionan a sus hijos para alcanzar logros excesivos a su corta edad (padres urbanos educados), estar capacitados para trabajar con las familias en la prevención y fomento del cuidado de las niñas (especialmente en la India), y educar a los padres y familias acerca del valor del juego y la importancia de mantener a los niños en el sistema escolar a costo sin hacerlos trabajar, con el desmedro económico que esto conlleva para familias de escasísimos recursos.

Pero sus responsabilidades no terminan allí. En un escenario tan dispar como el continente asiático, desde su formación inicial, a los educadores se les debe informar sobre la trascendencia que tiene el desarrollo profesional continuo, y éstos a su vez deben reconocer la necesidad de ser estudiantes durante toda la vida y de ser abogados defensores de niños y niñas y de sus familias.

Esta breve reseña de un tema tan complejo nos refleja que, a lo largo y ancho del mundo, el tema de la atención de los niños y quién los atiende es cada vez más prioritario.

Hay algunas preguntas que resulta razonable hacer:

¿Cuáles son los factores que afectan las políticas y la práctica de la educación parvularia en diferentes partes del mundo?

¿Cuál es el papel de la cultura en estas políticas y la práctica de la educación parvularia?

Un enfoque de acceso universal con atención particular a los niños y niñas que necesitan apoyo especial o que están en situación de vulnerabilidad

Estudios como los de Fraser Mustard, entre otros, han mostrado que la participación en programas de educación y cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas, en la prevención de alteraciones del desarrollo, en el rendimiento académico posterior, en las oportunidades de empleo y en una mayor productividad. Estas afirmaciones cobran aún mayor trascendencia en el caso de los niños de familias más pobres, ya que su participación en algún programa o actividad de educación y cuidado constituye una gran oportunidad para tener un ambiente estimulante y las interacciones necesarias que favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

La inversión en programas de educación y cuidado de la primera infancia también puede contribuir bastante a lograr una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano. Ofrecer una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada niño y niña, sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada quien lo que requiere en función de sus características y necesidades individuales. Hacer efectivo el derecho a la educación para todos implica que los principios básicos que orientan la educación deben ser los mismos para todas las personas, sin excepción, aunque también es preciso considerar algunos derechos diferenciados para ciertos colectivos, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades (Chile, Ministerio de Educación, 2004).

Esta igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desventaja o vulnerabilidad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. Hay una serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que sólo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es primordial que todos los niños comiencen la vida

en igualdad de condiciones. La distribución desigual de los servicios de la primera infancia hará inevitable que al comienzo de la *carrera escolar* muchos se encuentren en una situación más desfavorable (Unesco, 2004).

Aunque en muchos países no se dispone de información desagregada, es posible afirmar que actualmente la educación de la primera infancia no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de desigualdad. Tanto en los países desarrollados como en desarrollo, la cobertura es mayor en los sectores urbanos y en los estratos socioeconómicos medios y altos; incluso en los países con mayor nivel de cobertura, los niños y niñas que pertenecen a los estratos socioeconómicos de menores ingresos están más excluidos de los programas. Los niños que provienen de pueblos originarios también están en situación de desigualdad, ya que muchos de ellos viven en zonas rurales o aisladas que tienen además altos índices de pobreza. No obstante, el colectivo más excluido es el de los niños con discapacidad, pese a que para ellos una atención temprana es crucial para compensar las dificultades derivadas de su discapacidad y prevenir futuras dificultades de aprendizaje.

A pesar de que existe una mayor conciencia respecto a que los tres primeros años de vida son críticos en el desarrollo de las personas por su carácter preventivo y equiparador de oportunidades, la cobertura se concentra en las edades más próximas al principio de la educación primaria. En efecto, la tendencia en la mayoría de los países, especialmente los más desarrollados, es a lograr la cobertura universal en los tramos de edad de tres a seis años, desarrollando estrategias para atender a aquellos colectivos que, por diferentes razones, se encuentran en situación de desigualdad y requieren apoyo especial, como por ejemplo los niños inmigrantes o con discapacidad. La atención a los menores de tres años no es prioridad en muchos países y suele llevarse a cabo a través de programas formales y no convencionales. En algunos casos, la atención de los menores de tres años depende del Ministerio de Salud o de asuntos sociales.

Si queremos garantizar las mismas oportunidades de desarrollo personal para los niños, se debe conseguir un acceso equitativo a la educación y cuidado de la primera infancia. Para ello es urgente aumentar en forma sostenida la inversión y desarrollar estrategias de afirmación positiva a la hora de asignar los recursos humanos, financieros y materiales, favoreciendo la atención de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad. Resulta imprescindible ofrecer una diversidad de modalidades de atención, reforzando la calidad de las denominadas *no formales*, para llegar a poblaciones aisladas y marginadas, utilizando en mayor medida los medios tecnológicos de comunicación y de información. La labor del Estado en la atención de los menores de cuatro años y de los grupos en situación de vulnerabilidad debería ser más intensa, desde el punto de vista de los recursos, la gestión, los soportes técnicos y la profesionalización de los recursos humanos.

Avanzar hacia una mayor equidad significa también promover políticas de *inclusión* como una vía para avanzar en la agenda de Educación para Todos y para construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas. América Latina –y Chile

no es una excepción– se caracteriza por altos niveles de desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión y marginalidad.

La inclusión es un movimiento más amplio que el de la integración de niños y niñas con discapacidad en la escuela común. Su preocupación radica en hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad, puesto que existen muchos niños y niñas en el mundo, además de aquellos con discapacidad, que no tienen acceso a la educación, o bien reciben una de menor calidad. El foco de atención de la educación inclusiva es la *transformación* de los sistemas educativos y de las escuelas comunes para dar respuesta a la *diversidad del alumnado*, como consecuencia de su procedencia sociocultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad del alumnado, ya que todos los niños y niñas, y no sólo aquellos con alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas.

En Chile, país destacado por Unicef Nueva York en el lanzamiento de Bases Sólidas (octubre de 2006), todavía queda mucho por hacer para lograr un acceso más equitativo a la educación de la primera infancia, pese a la implementación de políticas de focalización en la pobreza y la diversificación de la oferta. Según datos de la encuesta CASEN del año 2000, la distribución del acceso a la educación parvularia es muy desigual en función del nivel socioeconómico de las familias. El 45,1% de los niños y niñas de cinco años, cuyas familias pertenecen al 20% más rico de la población, asisten a algún establecimiento o programa educativo, mientras que dicha proporción es sólo del 20,7%, entre el 20% más pobre de la población. Es decir, los más ricos tienen más del doble de oportunidades educativas que los más pobres. Esta desigualdad también se presenta según la zona geográfica, pues la cobertura en zonas urbanas duplica los valores de las zonas rurales (Unesco, 2004b).

Vale la pena destacar los esfuerzos que viene realizando Chile para atender la diversidad de necesidades educativas de los niños y niñas. Junji e Integra⁴ cuentan con una serie de programas para los niños y niñas originarios de pueblos, zonas aisladas o que tienen circunstancias particulares de vida. Así mismo, desde hace casi una década se viene desarrollando un programa de integración, especialmente en Junji, para atender a los niños que presentan necesidades educativas especiales.

⁴ Organismos chilenos: Junta Nacional de Jardines Infantiles, Junji, y Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor, Integra.

Gobiernos creen en su papel en los asuntos de los cuidados y educación en los primeros años de vida

En algunos países, los gobiernos sostienen que la educación en los primeros años es responsabilidad únicamente de las familias y se apoya con políticas para ellas, el papel y la responsabilidad de las madres.

No obstante lo anterior, se puede observar que la educación de niños y niñas de cero a tres años es una idea que ha calado bastante en la política de numerosas naciones. Por ejemplo: se calcula que Tony Blair incrementó considerablemente los recursos, 11,6 mil millones de euros en tres años, para la crianza de los niños pequeños. En Bélgica, el 95% de los niños asiste al *École maternelle*; en Francia, la prebásica comienza con dos años y continúa con un currículo interrelacionado, así también como en Suecia o Finlandia, el país ganador del PISA (Programme for International Student Assessment), donde los niños aprenden, según plan de estudio, cálculo, música, democracia pero, además, compasión. En Alemania, el canciller Gerhard Schroeder abogó por la educación de los más pequeños y prometió 1,5 mil millones de euros para mejorar, principalmente, la infraestructura de las salas cuna (*Der Spiegel*, 2003).

En Israel, la existencia de los jardines maternales, con programas para los infantes de cero a tres años y cobertura nacional, da cuenta de la relevancia que se atribuye a la atención en esta etapa. En América Latina y el Caribe, ha habido avances. Entre los países que han desarrollado últimamente currículos considerando todo el ciclo, desde el nacimiento hasta los seis años, están Chile, Perú, Brasil, Ecuador, Costa Rica, Cuba y algunas provincias de Argentina (Peralta, 2007).

Cuba está haciendo una contribución importante con su programa *Educa a tu hijo*, replicado en ámbitos menores en México, Guatemala y Ecuador.

En Chile, en el programa de la actual presidenta de la república Michelle Bachelet, varias de las medidas prioritarias giran en torno a la educación parvularia, una de las cuales es la implementación de 800 nuevas salas cuna para la atención de los párvulos.

Existen grandes diferencias en la inversión que hacen los países en la educación y cuidado de la primera infancia, en función de la importancia que se otorga a este nivel educativo, el nivel de riqueza del país y la concepción que se tenga de esta etapa educativa. En las naciones más desarrolladas, la educación de la primera infancia se lleva a cabo generalmente en establecimientos regulados, está a cargo de profesionales titulados y con una proporción docente/niños muy baja, lo que hace que los costos sean mayores; por el contrario, en países en desarrollo suele ser habitual que la educación la impartan madres o voluntarios de la comunidad, en locales comunitarios.

A diferencia de la educación primaria, la educación de la primera infancia rara vez es gratuita. En términos generales, los países tienden a contar con un sistema de

financiamiento compartido entre el gobierno, familias, ONG, proveedores privados y otros. En cuanto a la asignación de los fondos públicos, optan por diversas modalidades; la asignación de fondos directamente a las familias a través de subsidios, transferencia de fondos a quienes prestan los servicios y exenciones fiscales para empresas y familias.

En general, el gasto por niño es mayor en cualquier etapa educativa que en la primera infancia, debido a que en esta etapa se requiere una mayor inversión, entre otras cosas porque la proporción docente/niños tiene que ser menor. Por lo regular, el financiamiento de un estudiante universitario es cinco o seis veces mayor, pese a que el alto retorno económico y educacional de invertir en niños pequeños es un hecho comprobado (Unesco, 2004b).

Lograr una mayor expansión y un mejoramiento de la calidad de la educación y cuidado de la primera infancia requiere necesariamente un aumento de la inversión en ésta y una mayor responsabilidad del Estado en la atención de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y en los menores de tres años, ya que la igualdad de oportunidades ha de darse desde el nacimiento.

Regulaciones gubernamentales en los servicios de educación infantil

Se han creado estándares y calificaciones que debe tener el personal y orientaciones curriculares que se han de entregar. En general, estas orientaciones varían entre un país y otro.

Es posible observar una preocupación creciente por la calidad de la educación y de los servicios de la primera infancia, aun cuando no hay un acuerdo respecto a qué es una educación de calidad en los primeros años de la vida, ni se dispone de información comparativa a nivel internacional que permita conocer la calidad de los programas y servicios que se ofrecen a los menores de seis años.

El concepto de calidad no es unívoco. Por el contrario, existen diferentes visiones y enfoques, que dependen de factores tales como las funciones que se asignen a la educación en un momento y contexto determinados, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, o las exigencias de la sociedad, por nombrar algunos de ellos. La multiplicidad de necesidades que es preciso atender en esta etapa, la diversidad de programas –formales y no formales– y la intervención de distintos sectores y actores hacen que la definición de calidad sea aún más compleja y relativa que en etapas educativas posteriores (Blanco, 2005). En el último informe de monitoreo de Educación para Todos, cuyo foco ha sido la calidad, se señalan tres aspectos en los que existe mayor consenso: la necesidad de respetar los derechos de las personas, la necesidad de una mayor equidad en el acceso, procesos y resultados, y la necesidad de una mayor pertinencia (Unesco, 2005).

En diferentes países se están desarrollando indicadores e instrumentos para evaluar la calidad de los programas y servicios, aunque no siempre se define de modo

explícito qué se entiende por una educación de calidad. Algunos de los indicadores más empleados para la evaluación de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia suelen ser los siguientes: entorno físico, formación y nivel de calificación de los docentes; relación entre el número de niños y el educador; claridad de los objetivos del programa; características de la gestión y organización de los servicios y los procesos educativos (Unesco, 2003). Igualmente, hay iniciativas orientadas a definir las adquisiciones de los niños, utilizando para ello escalas de observación.

En los países con mayor nivel de desarrollo se tiene una evaluación en la que participan los involucrados en el proceso, así como una autoevaluación de los servicios, complementada con una evaluación externa. En las naciones de América Latina existe una preocupación por la calidad de los denominados *programas no formales*, ya que no hay suficientes estudios sobre los procesos, resultados e impacto de muchos de ellos. Esto es especialmente importante, ya que tales programas suelen dirigirse a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad, perpetuándose el círculo vicioso de la desigualdad: educación de pobres para pobres.

Para avanzar hacia una educación de mayor calidad, los países optaron por definir currículos y marcos pedagógicos de referencia, desarrollar materiales adecuados a las necesidades y características de los más pequeños, determinar estándares de la calidad de los servicios y procurar una mejor formación de los docentes y otros profesionales. Así mismo, consideran prioritario disponer de un sistema de información amplio que permita la toma de decisiones y el mejoramiento de la calidad, para lo cual se desarrollan indicadores y estadísticas, al tiempo que se hacen investigaciones y evaluaciones en diferentes temáticas.

Papel de la cultura en las políticas y prácticas educativas en la educación preescolar

Varias definiciones de cultura indican que representa un sistema de creencias y prácticas que varían de un grupo a otro, pero está claro que varios factores globales han influido en la educación infantil a escala mundial.

Muchos gobiernos han reafirmado la importancia del desarrollo en los primeros años y han destinado dineros como una inversión en recursos humanos del país. En estos cambios han sido protagonistas hechos como la ratificación de tratados internacionales, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención contra la Discriminación de la Mujer.

Agencias internacionales como el Banco Mundial, han trasplantado sus creencias, valores y filosofía al mundo en desarrollo. Conceptos como servicios integrados, participación comunitaria, empoderamiento, asociación, educación de las niñas, han permeado el lenguaje de los discursos en educación.

La globalización ha afectado las prácticas tanto de una manera positiva como negativa. El mejoramiento de las comunicaciones y el conocimiento de lo que está

pasando en otros países en materia de educación preescolar han posibilitado diversos avances en el tema, pero también se ha atentado contra los valores tradicionales.

En todo el mundo se hace hincapié en prestar servicios de mejor calidad, puesto que más mujeres acceden al trabajo y los organismos oficiales deben crear una institucionalidad que se haga cargo del cuidado y la educación de los niños y niñas más pequeños.

En muchos países el desarrollo social y emocional recibe tanta atención en los currículos preescolares como el desarrollo físico, cognitivo de lenguaje y las habilidades preacadémicas. Este énfasis holístico está en muchos contextos aunque hay diferencias, ya que en algunos se considera que los jardines de infancia son tan sólo como un lugar de juego o un sitio preparatorio para la enseñanza básica.

La educación preescolar está imbuida en un contexto sociocultural y lo que sucede en este contexto afecta la educación parvularia, su política y servicio para los pequeños.

De acuerdo con tendencias sociales en la sociedad del conocimiento, los niños ocupan el centro del escenario del conocimiento, hay una priorización y un reconocimiento hacia los niños, a los que se ve como una luz de otra tendencia social importante.

Una tendencia creciente, derivada del reconocimiento de la trascendencia que tienen los primeros años en el desarrollo del ser humano, es a considerar la educación y cuidado de la primera infancia como una etapa educativa con entidad propia, y no sólo como una etapa de preparación y transición a la educación primaria u obligatoria. En la medida en que se considere una etapa con entidad en sí misma, se podrán establecer criterios claros que orienten la oferta educativa en cualquiera de sus modalidades, ya sea en el ámbito público o privado.

Para lograr esta identidad es fundamental desarrollar con mayor profundidad marcos conceptuales claros sobre las funciones y finalidades de la educación infantil, su sentido dentro del conjunto del sistema educativo, las modalidades educativas, el enfoque curricular y metodológico que ha de orientar la práctica, el papel de la familia, los recursos necesarios, etc. Dado que en estos años de la vida se producen cambios muy significativos, hay que asegurar ciertos aspectos comunes a lo largo de la etapa, teniendo en cuenta al mismo tiempo las necesidades de cada edad.

El adecuado desarrollo de los niños implica asegurar continuidad y coherencia en el proceso educativo, por lo que es preciso establecer una estrecha articulación entre la educación de la primera infancia y el conjunto del sistema educativo, en particular con la educación primaria y la educación de adultos. La articulación con la educación primaria se suele llevar a cabo a través de la continuidad en el currículo y las orientaciones metodológicas y de la formación conjunta de docentes de ambas etapas educativas. Hoy día la OEA está haciendo un importante trabajo sobre las *Transiciones* en cuatro países de Latinoamérica (Brasil, México, Perú y Venezuela), estudio que cuenta con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer y es asesorado

por el Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central. Por otro lado, un mayor nivel de formación de los padres redunda en el desarrollo y educación de los niños, por lo que es clave definir estrategias de articulación entre los programas de educación infantil y los de alfabetización y educación de adultos, en beneficio de la comunidad.

En Chile, especialmente desde los años noventa, es posible observar una especial preocupación por la educación en los primeros años de la vida, que se refleja en la gran variedad de programas existentes, la institucionalidad lograda y los recursos destinados. La definición de un currículo para la educación y cuidado desde el nacimiento hasta los seis años es también una muestra clara de considerar la importancia y especificidad de esta etapa educativa para el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Desarrollo de currículos y marcos pedagógicos que orienten la atención y el desarrollo integral de los niños y niñas durante toda la etapa educativa

Son cada vez más los países que definen currículos y marcos pedagógicos para los menores de seis años, con el fin de orientar a los profesionales y padres de familia sobre cuáles son los aprendizajes básicos que han de promover para lograr el desarrollo integral de todos los niños, y cómo han de ser las acciones educativas para conseguirlo. Contar con un currículo es una condición necesaria, aunque no suficiente, para ofrecer una educación de mayor calidad y para asegurar la igualdad de oportunidades, ya que en él se establecen los aprendizajes básicos que han de adquirir todos los niños y niñas de un país.

El diseño de un currículo para esta etapa educativa plantea algunos dilemas o tensiones. Por una parte, es necesario contar con un referente que oriente la acción educativa, el desarrollo de estándares de calidad y la formación de los profesionales, pero, por otra, hay que tener cuidado para que el currículo no se restrinja a la preparación para la educación obligatoria y educación formal, olvidando dar respuesta a las múltiples necesidades de los niños y niñas en esta etapa de la vida.

Existen dos situaciones diferentes en cuanto a la elaboración de los marcos de referencia nacionales: por un lado, están aquellos países que disponen de un currículo para toda la etapa y para cualquier entorno educativo, y por otro, los países que cuentan con currículos diferentes por grupos de edad, generalmente de cero a tres años y de cuatro a seis años, que en algunos casos tienen dependencias distintas.

Se debe revisar la situación actual de los currículos en Latinoamérica, avanzando a una mirada posmoderna, aceptando la diversidad, la incertidumbre, la complejidad, las múltiples perspectivas y las particularidades temporales y espaciales.

La integración de la familia y de la comunidad al proceso educativo

En esta etapa, los niños y niñas han de ampliar sus ámbitos de experiencia y realizar determinados aprendizajes que les permitan resolver las situaciones de la vida cotidiana de manera autónoma. Por ello, es importante fortalecer la articulación entre los ambientes y contextos en los que se desarrolla el niño (familia, comunidad y escuela), con el objeto de fortalecer, apoyar y contextualizar los aprendizajes.

La influencia de las familias en estas edades es aún más decisiva que en otras, por lo que es preciso integrar a los padres para que colaboren con los docentes y otros profesionales en los procesos educativos. La participación de los padres tiene diversos objetivos: aprovechar el conocimiento que tienen de sus hijos, asegurar la continuidad educativa del aprendizaje entre el hogar y la escuela, promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de los niños, proporcionar a los padres información sobre otros servicios y apoyar el desarrollo de los padres y de la comunidad (Ocde, 2001).

La participación de las familias puede tener niveles muy diversos, según los países; desde el aporte o elaboración de materiales, hasta la toma de decisiones en los proyectos o decisiones que afectan a sus hijos, pasando por la colaboración en actividades dentro o fuera de las instituciones educativas.

La participación de los padres no sólo favorece una mayor coherencia entre el hogar y la institución o programa educativo, sino que mejora la calidad de las relaciones con sus hijos y les permite tener un mayor conocimiento de los mismos. El trabajo colaborativo con los padres requiere que las educadoras y profesionales reconozcan y valoren los conocimientos de las familias, puesto que los padres conocen muy bien a sus hijos y pueden aportar dicho conocimiento para optimizar los procesos educativos.

Conclusiones

- Se debe ampliar y mejorar con equidad el trabajo educativo en esta etapa tan crucial del ser humano, entregando mejores oportunidades educativas con el fin de favorecer nuevas y oportunas conexiones sinápticas e interesantes desafíos de aprendizaje.
- Lograr la participación de la familia como los primeros educadores de sus hijos.
- Destacar el papel de los educadores infantiles, que aportan con su saber científico en un trabajo de apoyo a las familias, valorando el conocimiento creciente que existe sobre los primeros años de vida.
- Apoyar a la sociedad y a los gobiernos que invierten en programas educativos de calidad, que sin duda darán sus frutos. Muchos gobiernos cumplen con los compromisos adquiridos en el acuerdo de Dakar y han implementado políticas para la primera infancia.

- Destacar el avance logrado en materia de cobertura, pero aún no se ha logrado una educación infantil de calidad. Una educación de calidad debe ser respetuosa del niño y de la niña, su familia, su entorno y su comunidad.
- Comenzar bien en la vida significa que los niños tienen derecho a vivir en un ambiente en condiciones de nutrirlos, cuidarlos y darles seguridad, que les permita sobrevivir sanos, mentalmente despiertos, emocionalmente estables, socialmente competentes y capaces de aprender.

Es indiscutible el argumento científico, el de los derechos, el económico y el del desarrollo humano, como razones indiscutibles para invertir en programas educativos dirigidos a la primera infancia.

Bibliografía

- ANNAN, K. (2001). *Nosotros los niños y las niñas*. Nueva York: Unicef.
- BETSALEL, R. (1993). *Desafíos de la educación parvularia*. Seminario Panamericano de investigación y formación de la primera infancia. Santiago de Chile, Universidad Central-Universidad de Montreal. Manuscrito no publicado.
- BLANCO, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas. *Revista Enfoques Educacionales*, 7(1), 11-33.
- BLANCO, R. (2005). *Tendencias Internacionales en la Educación y cuidado de la primera infancia*. Conferencia Seminario Internacional de Omepr. La Habana: Cuba.
- CELEP. (2002). *Educate your child. The Cuban experience and integrated early child care*. La Habana: Ministerio de Educación.
- CHILE. Ministerio de Educación Nacional-Junta Nacional de Jardines Infantiles, Junji, y Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor, Integra. *Propuesta integral de aumento de cobertura con calidad y equidad, 1996-1999*.
- DALHBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Biblioteca de Infantil 10, Grao.
- EVANS, J. (2000). *Early Childhood care and Development in the twenty first century, the challenges we face*. World Symposium on Infant Education for 21 Century, Santiago de Chile.
- FOUNDACIÓN BERNARD VAN LEER. (2007). *Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Guía a la observación general*, 7. Comité de los Derechos del niño de las Naciones Unidas. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard Van Leer.

- HECKMAN, J. (1999). *Policies to foster human capital*. Working paper 7228. <http://www.nber.org/papers/w/7228>
- LAWSON, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Save the Children, Unicef.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- MYERS, R. (2000). *Early Childhood care and Development*. World Education Forum. Dakar, Senegal: Unesco.
- OCDE. (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana*. París: Ocde.
- OMEP. (2005). *Seminario Formación del personal para la primera infancia en el siglo XXI. ¿Estamos preparándolos adecuadamente?* Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- PERALTA, V. (2007). *El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- STEIN, R.; SZULANSKI, S. (1997). *Educación Preescolar en Israel. Una experiencia significativa*. Tel Aviv: Aurora.
- THIMM, K. (2003). Jeden Teng ein neues Universum. *Revista Der Spiegel*, 43, 198-210.
- UNESCO. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba, Bolivia, Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- UNESCO. (2003). *Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc.
- UNESCO. (2004a). *Curriculum para el cuidado y educación de la primera infancia*. Notas de la Unesco sobre las políticas de la primera infancia, 26. París: Unesco.
- UNESCO. (2004b). *Financiamiento de la educación de la primera infancia: ¿Qué conviene saber?* Notas de la Unesco sobre las políticas de la primera infancia, 23. París: Unesco.
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Francia: Unesco.

- UNICEF. (2001). *Estado Mundial de la Infancia 2001*. Nueva York: Unicef
- UNICEF. (2002). *Sesión Especial para la Infancia*. Nueva York: Unicef.
- UNICEF. (2002a). *Educación de buena calidad para todos. Desde la perspectiva de las niñas*. Nueva York: Unicef.