

PRESENTACIÓN

El curso “El campo de la Educación inicial” se ubica en el tercer semestre de la línea específica de Educación inicial corresponde al campo: ¿Qué somos y qué objetivos tenemos?

Este curso es el único que se revisará en este campo de conocimiento en el cual, “Se ubica el campo de la educación inicial, sus concepciones, objetivos y condiciones que definen la singularidad de la línea”.

La competencia de el (la) alumno (a) deberá adquirir en el desarrollo del curso será: Conocer el estado actual de la educación inicial, su importancia y las perspectivas que ésta guarda en su entorno inmediato, a partir del análisis y valoración de las condiciones sociopolíticas, que le dieron origen y sustento a nivel nacional e internacional. Para el logro de esta competencia se revisará un contenido distribuido en cuatro bloques:

BLOQUE

CONTENIDO

- I. Educación de la primera infancia: objetivos, fines y características
Perspectiva histórica de los modelos pedagógicos para la educación de la primera infancia
- II. Primera infancia
- III. problemas actuales de la Educación infantil
- IV. Fines de la educación inicial y sus antecedentes históricos en México.

La presente Antología presenta los textos básicos para el logro de la competencia, cubren en su totalidad los contenidos propuestos por el programa indicativo.

Las experiencias y evidencias de aprendizajes serán reportadas de manera individual por los asesores responsables del curso en cada una de las sedes de la Universidad.

COMPETENCIA GENERAL DEL CURSO:

Conocer el estado actual de la educación inicial, su importancia y las perspectivas que está guarda en su entorno inmediato, a partir del análisis y valoración de las condiciones sociopolíticas que le dieron origen y sustento a nivel nacional en internacional.

**BLOQUE I.
EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, OBJETIVOS, FINES Y CARACTERÍSTICAS.**

Competencia del bloque I:

Conoce los objetivos, fines y características de la educación de la primera infancia, su Marco Jurídico y, los avances y perspectivas de la misma.

CONTENIDO

- 1.1 Recuperación histórica acerca del concepto de infancia
- 1.2 Objetivos, fines y características de la educación de la primera infancia.

1.3 La educación de la primera infancia hoy. Marco Jurídico Político.
Avances y perspectivas de la educación de la primera infancia por vía institucional no formal, fundamentos y características,

BIBLIOGRAFÍA

- 1.1 **FRABBONI**, Franco,- “4. la escuela infantil entre la cultura y la ciencia pedagógica”
- 1.2 **PERALTA**, E., M. Victoria.- “Cap. II. La problemática teórico-conseptual sobre la atención de los niños menores de seis años”
- 1.3 **PERALTA** E., M. Victoria.- “Cap. V. Marcos políticos y legislativos en función a la atención integral de la primera infancia”
- 1.4 **PERALTA** E., M. Victoria.- “Cap. VII. Temas críticos , desafíos, fortalezas y p perspectivas para la atención a la primera infancia en el siglo XXI”

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- 1.- Conoce la evolución histórica del concepto de infancia
- 2.- Conoce los objetivos, fines y características de la educación de la primera infancia
- 3.- Conoce el Marco Jurídico-político de la educación de la primera infancia.
- 4.- Conoce los avances y perspectivas de

COMPETENCIA GENERAL DEL CURSO

la educación de la primera infancia por vía institucional y por vía no formal, sus fundamentos y características. Conocer el estado actual de la educación inicial, su importancia y las perspectivas que ésta guarda en su entorno inmediato, a partir del análisis y valoración de las condiciones sociopolíticas que le dieron origen y sustento a nivel nacional e internacional.

BLOQUE II PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Competencia del Bloque II

Identifica y caracteriza los principales modelos pedagógicos para la educaron de la primera infancia.

CONTENIDO

- 2.1 Modelos pedagógicos en la educación de la primera infancia: Antecedentes Históricos.
 - 2.1.1 Juan Amos Comenio
 - 2.1.2 Juan Jacobo Rosseau
 - 2.1.3 Juan Enrique Pestalozzi
- 2.2 Precursores de la Escuela Nueva
 - 2.2.1 El modelo de F. Froebel
 - 2.2.2 El modelo de María Montessori
 - 2.2.3 El modelo de Rosa y Carolina Agazzi
 - 2.2.4 El modelo de O. Delcroy
- 2.3 Modelos pedagógicos actuales en la educación de la primera infancia.
 - 2.3.1 La Escuela Popular de C. Freinet
 - 2.3.2 Modelos Cognitivo High Scope
 - 2.3.3 Modelo individualizado
 - 2.3.4 Modelo de base piagetiana: Lavatelli, Winconsin, Kamii y de Vries

2.3.5 Método de proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

2.1.1 **KOSIK, FRANTISEK**.- “síntesis: Comenio – Ángel de la paz”-

2.1.2 **JOUVENET, Louis-Pierre**; “Síntesis: Rosseau –pedagogía y política-

2.1.3 **PIATON, Georges**; “Síntesis: pesatolozzi – la confianza en el ser humano-“

2.2.1 **SECO, esperanza**.- Cap. 4 Alemania (el Kindergarten) Inglaterra (Nursey School)”

2.2.2 y 2.2.3 **Seco, esperanza**.- “Cap. 2 el movimiento preescolar en Italia: María montessori y hermanas Agazzi”

2.2.4 **Seco, esperanza**.- “cap. 3 Bélgica. Ovidio Decroly”

2.3.1, **PALACIOS, Jesús**.- “C. Dreinet: una educación para el pueblo”.

2.3.2 **OLIVEIRA Formosinho, julia**.- “7 Contextualización del modelo curricular High/Scope en el Ámbito del Proyecto Infancia”

2.3.3 **DOTTRENS, Robert**.- “la enseñanza individualizada: la organización del trabajo por fichas”

2.3.4 **W: COLVIN. Ralph**.- “. La teoría en los programas de educación preescolar”

2.3.5 **SEP**.- “Proyectos de trabajo. Una escuela diferente”.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- 1 Conoce e identifica los antecedentes históricos de los modelos pedagógicos de la primera infancia
- 2 Conoce e identifica los modelos pedagógicos precursores de la Escuela Nueva
- 3 Identifica y caracteriza los modelos pedagógicos actuales en la educación de la primera infancia.

COMPETENCIA GENERAL DEL CURSO:

Conocer el estado actual de la educación inicial, su importancia y las perspectivas que está guarda en su entorno inmediato, a partir del análisis y valoración de las condiciones sociopolíticas que le dieron origen y sustento a nivel nacional e internacional.

BLOQUE III PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Competencia del Bloque III:

Conoce e identifica algunos problemas actuales de la educación infantil en torno a la cobertura-calidad.

CONTENIDO

3.1 La conciliación de la cobertura con la calidad de la educación; criterios para su solución

BIBLIOGRAFÍA

PERALTA E, M, Victoria.- “Cap IV. Análisis cuantitativo de la situación actual sobre el cuidado y la educación de la primera infancia”

Organización y perspectiva de la educación inicial en Ibero América: México.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

1. Conoce la situación actual sobre el cuidado y la educación de la primera infancia
2. identifica problemas de la educación infantil en México: cobertura

BLOQUE I

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: OBJETIVOS, FINES Y CARACTERÍSTICAS.

FRABBONI, Franco. La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. Sin datos. Ed. Narcea. Pp. 63-68.

4. LA ESCUELA INFANTIL ENTRE LA CULTURA DE LA INFANCIA Y LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

Franco FRABBONI
Facultad de Magisterio
Universibriaga de Bolonia
Italia

LA PEDAGOGÍA:

La infancia y su escuela

1. LA IDEA DE INFANCIA:

Del niño desaparecido a la infancia como sujeto de derechos

1. Hagamos un recorrido por las estaciones de la infancia

Esta segunda parte del siglo XX pasará a los archivos pedagógicos como la etapa histórica que ha legitimado (a partir de algunos *estados – líderes* europeos en cuanto a su política de infancia: España, Francia, Italia, los países bajos, la Republica Federal de Alemania) *el derecho del niño y de la niña al conocimiento y la creatividad*.

Se trata de un doble y sacrosanto “derecho” que requiere de una amplia y cualificada red de escuelas maternas¹ (y de guarderías o sistemas similares).

Este hecho, -esto es, la progresiva constitución y diseminación en los citados países europeos de escuelas maternas públicas, gratuitas, democráticamente gestionadas por las comunidades locales-, coincide desde nuestro punto de vista con el último episodio de la larga y trabajada *historia de la infancia*. Estamos hablando de un niño y una niña cuyas primeras páginas del *álbum familiar* se encuentran manchadas de ciertos rasgos de “*identidad negativa*”, a saber: la identidad del *niño-adulto* y la identidad del *niño-hijo-*

¹ Conviene recordar que las Escuelas Maternas italianas atienden a los niños de 3 a 6 años. La etapa 0-3 se desarrolla a través de los Asilos – Nido. Por eso parece preferible respetar la denominación del autor y no traducir *escuela materna* por escuela infantil pues aquella no cubre toda la etapa infantil (nota del traductor).

alumno. Sólo en las páginas del álbum correspondientes al siglo XX se le reconoce a la infancia la identidad de *sujeto social, sujeto de derechos*.

Es a partir de esta primera reflexión como podemos retornar sobre el Planeta infancia, como en una especie de *flash-back* clarificador, para realizar una breve revisión de los hitos fundamentales en la historia del niño y de sus relaciones con el universo adulto. El *objetivo* está claro: recuperar histórica y conceptualmente la *parábola –itinerario* recorrido por la infancia para liberarse de los lazos de la protección institucional del adulto. Lo cual no es otra cosa que la conquista por parte del niño de su propia *identidad existencial y cultural*, individual y social. Una identidad impuesta y de asunción obligada a manos de adultos *demasiado poco o excesivamente* interesados en rebuscar, inmiscuirse y tener bajo control los ingenuos e indefensos jardines de infancia.

Vayamos pues, a las fuentes del mundo de los niños y las niñas para desenredar juntos un ovillo de historia infantil que durante mucho tiempo ha sido mantenido en secreto, bajo llave en el desván de la educación.

Philippe Ariés² sitúa en la *edad moderna* n nítido punto de inflexión en lo que se refiere a la infancia. El “mapa de fronteras” que el historiador francés establece sitúa ese punto en los inicios de la industrialización y del florecimiento inicial de sus efectos secundarios: emigración, urbanismo, división del trabajo, aislamiento doméstico y otros.

Se abre, escribe el autor, un periodo que celebrará una gran conquista para la infancia: la recuperación y la divulgación de una *preocupación educativa* la abandonada y archivada desde la etapa de la *paideia* griega.

Así pues, el tortuoso y doloroso sendero que lleva a la liberación-emancipación de la infancia (a la conquista de su *identidad social*) será reconocido oficialmente como *vía de educación* (con derecho a nombre y apellido) sólo a partir del momento de la máxima expansión de la revolución industrial.

2. Primera identidad

El “niño-adulto” o la infancia negada

La Edad Media y los inicios de la Edad Moderna no parecen mostrar en ningún caso una idea intencional de educación, no parecen conocer una ferviente tensión pedagógica.

Ser *niño* en aquella sociocultura (los sectores elitistas, la “infancia dorada” de las clases acomodadas no vienen a cuento si se quiere esculpir el retrato del niño cotidiano-real-auténtico) ha significado siempre convertirse, desde el momento del destete, en *compañero natural del adulto*. Y aún más. A los siete años recibe ya el carnet de identidad “jurídica” de adulto. Es el momento en que el niño es reconocido como capaz de entender y de querer (y por tanto como susceptible de ser incriminado penalmente) hasta el punto de ser precozmente capultado fuera de su casa para ganarse el pan en “la gran comunidad de los hombres (...); el movimiento de la vida colectiva, señala Ariés, arrastra en la misma corriente edad y condiciones, sin dejar tiempo a nadie para la *soledad y la intimidación*. En aquella existencia demasiado densa, demasiado colectiva, no había lugar para un sector privado”³

² ARIÉS, Ph. (1976): *Padri e Figli nell’ Europa medioevale e moderna*. Laterza. Bari 1976. 2, Vol.

³ ARIÉS, Ph. Ob. Cit. Vol. I. pág. 483.

Sobre estos patrones de vida social acaba desapareciendo el *sentimiento de la infancia*, en parte también porque la sociedad adulta prefirió cercar la infancia como un terreno a la vez *inviolable e imposible de cuidar*.

Aparecía así por una parte la idea del *niño-misterio* alimentada por la creencia fetichista de que en él se escondía una naturaleza sagrada que el hombre no podía profanar. Durante mucho tiempo el hombre se abstuvo de indagar en la vida íntima del niño por un temor reverencial a desvelar un productivo divino. Por otra parte, la imagen del niño como *humanidad en lista de espera*, como planta imperfecta cuya metamorfosis en adulto podría realizarse tan sólo arrojándolo y abandonándolo precozmente (sin “mediaciones”, sin filtros educativos artificiales) en la *sociedad de los mayores* para que esperara allí su futuro como hombre. Moraleja: apenas el niño era capaz de tenerse sobre sus piernas, en el momento en el que ya no parecía necesitado de los cuidados maternos venía pateando oficialmente como “perteneciente a la sociedad de los adultos y ya no se distinguía de ellos”⁴

3. Segunda identidad:

El niño hijo-alumno o la infancia institucionalizada

Una vez llegada la fase avanzada moderna, la infancia pasa página. Se inaugura un nuevo episodio existencial.

¿Cuál es esta nueva “*identikit*”? sufre (la infancia), escribe Saraceno, “un proceso radical de redefinición social y cultural que o es sólo un cambio de imagen de esta etapa de la vida, sino que afecta a los propios contenidos de la experiencia. Ser un niño es, desde luego, una experiencia muy diversa del ser niño en la sociedad precapitalista y preindustrial”⁵.

Paralelamente al surgimiento de la familia moderna, la infancia se convierte en el epicentro del interés educativo de los adultos.

El retrato del niño da vuelta, se descubre la otra cara de la medalla: la infancia de la “periferia” irrumpe con ímpetu en las zonas “centrales” del interés del mundo adulto.

El origen de esta nueva identidad de la infancia está la revolución industrial y el consiguiente “cambio de la posición de la familia en la sociedad, el diferente equilibrio y separación entre ámbitos productivos y ámbitos y roles productivos (...). El niño (...) se convierte en el objeto y, a la vez, el testimonio e instrumento de esta familia el símbolo de las necesidades que se le demanda cubrir y por las que la propia familia se constituye como tal: afectividad, cuidados, reconocimiento, continuidad (incluso como continuidad del capital en la familia burguesa), autoafirmación (incluida la posibilidad de obtener, a través de los hijos, si no la amortización de una deuda, sí al menos un resarcimiento social en las familias y en las clases subalternas)”

De aquí la *metamorfosis*. El niño se convierte en el personaje “esencial” en el proceso de transformación de la familia. Si la familia patriarcal, “ampliada”, es un punto de cruce de las relaciones sociales resulta, por tanto, de importancia capital en una micro sociedad articulada y jerarquizada, la familia nuclear, “biológica”, opone a lo social el tándem padres-hijos, una red familiar que se basa esencialmente en la consanguineidad de primer grado esta nueva escenografía doméstica resalta y otorga relevancia a nuevos valores

⁴ ARIÉS, Ph. Ob. Cit. Vol. I. pág. 145.

⁵ SARACENO, C. (1976): Anatomía della famiglia, De Donato. Bari p. 139.

existenciales: sobre todo al sentido de la *intimidad* y de la *identidad*, convirtiéndose los hijos, de hecho, en una bisagra determinante para conectar entre sí las necesidades, consumos y expectativas de todo el núcleo doméstico.

De ser una simple institución de “derecho privado” destinada a transmitir el *patrimonio y en el nombre*, la familia va asumiendo poco a poco una conciencia pedagógica, una “función y espiritual (...). Los padres ya no se contentan con traer los hijos al mundo, con dejar arreglados sólo a algunos (los primogénitos) desinteresándose de los otros. La nueva moral impone dar a todos los hijos una preparación para la vida”

Y así comienza a valerse de la escuela como una agencia unida a ella y que la complementa.

La escuela viene a sustituir al sistema de aprendizaje tradicional e introduce una función más específica dirigida a la *inculturación y socialización*. La familia, por su parte, reivindica para sí el compromiso básico de la educación afectiva y ético-comportamental.

Resultado: familia y escuela de la edad industrial ponen en marcha un fulminante tándem e invaden de una manera permanente el sagrado reino infantil. Secuestran el niño de la sociedad de los adultos y lo legalizan con una doble patente de identidad: la del niño-hijo y la del niño-alumno.

“Se reconoce ya que el niño no está maduro para la vida, que antes de dejarlo incorporarse al mundo de los adultos es preciso someterlo a un régimen ‘especial’, a una especie de cuarentena”⁶. Mantener la infancia en una especie de arresto domiciliario y escolar comporta riesgos notables pero tiene, también, ventajas que es preciso reconocer, la situación tiene una cara positiva, además de la negativa. Esto es: no se puede desconocer que se trata de un periodo de cuarentena “dorada”, que se lleva a cabo en ambientes contruados a medida de una infancia objeto (a veces obsesivo) de atenciones, cuidados, protecciones, y medias de estabilidad y seguridad afectiva. Un ambiente algodonado e hiperprotegido que el niño pagará si n embargo a un alto precio: lo pagará con la *privatización y la institucionalización* de su mundo de cosas y valores, constreñido cada vez más a sufrir pesadas hipotecas de “individualismo”, “segregación”, “aislamiento” y otras.

Conclusiones: no deja de ser bien elevado el precio que el niño paga en su conquista de esta *segunda identidad de” hijo-alumno”*. Es decir, la factura de la “institución” es bien elevada.

En resumen, el derecho a ser niño (a tener atenciones – gratificaciones-espacios-juegos) resulta legitimado sólo bajo la condición de la pertenencia a este tipo de familia y a este tipo de escuela.

No existen alternativas. Se puede ser niño sólo como hijo-alumno: de hecho, por tanto, sólo en el marco de relaciones de propiedad y de poder. El niño existe sólo como mi, tu, nuestro, su niño, es decir, dentro de una estrecha privatización de relaciones y de definiciones.

En este proceso, a la infancia le es negada la posibilidad de situarse “autónomamente” frente a la realidad, y a lo social al hallarse encorsetada entre una dimensión *ultra-particular* (el niño de una familia concreta, el alumno de una escuela concreta) y una dimensión *ultra-abstracta* (el niño estandarizado, hecho a cliché, homogeneizando que aparece en los mensajes publicitarios en la pedagogía de las revistas especializadas).

⁶ ARIES, Ph. Ob. cit. vol. 11 p. 485

4. Tercera identidad:

El niño “sujeto social” o *la infancia reencontrada*

Si en el clima medieval la infancia se perdía en el bosque de la sociedad de los “grandes” convirtiéndose con rapidez en prisionera y vasalla, en la *civilización industrial* el niño halla cobijo en “reversas” doradas que aflojan sólo ligeramente las “cadenas” de la detención impuesta. Es cierto que ahora goza de mayores márgenes de “autodeterminación” y de “libertad”, puede respirar a pleno pulmón su niñez (en términos biológicos, psicológicos, lúdicos). Pero siempre con una condición: que todo ello se desarrolle y tenga efecto dentro de la institución.

Si esta es la carta de identidad exhibida por la educación infantil del siglo pasado, ¿podemos afirmar hoy que la infancia ha logrado finalmente desembarcar en la playa de la liberación –emancipación, que se ha sacudido de encima la pesada armadura de la privatización familiar (el ser hijo) y del aislamiento escolar (el ser alumno)? Parece que podemos afirmar que la tierra “prometida” (a la infancia) está próxima. La etapa histórica en que nos encontramos, fuertemente connotada por la “transformación” tecnológico-científica y por el cambio ético social, cumple todos los requisitos para hacer efectiva la conquista del último salto en la educación del niño y de la niña, legitimándolo de una vez por todas como *figura social*, como sujeto de derechos en tanto que sujetos social.

Esta metamorfosis es posible, por otra parte, en la medida ñeque la familia y la escuela sean capaces de *desinstitucionalizarse* efectivamente (rompiendo las cadenas de la propia privacidad y aislamiento). ¿Cómo? Comenzando por *abrirse* a lo social, incorporando a lo social –de su mano- un niño/a sujeto de socialización, de conocimiento, de creatividad.

Todo esto significa, en moneda pedagógica, asegurar a la infancia *tres experiencias educativas fundamentales*:

- La primera se identifica con la incorporación –participación del niño en los ámbitos de su *territorio de vida*, en el pueblo-barrio región custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo, como niño, es un testimonio.
- La segunda se identifica con la satisfacción de aquellas necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a sustraer y a negar a la infancia (nos referimos a la “comunicación”, a la “fantasía”, a la “exploración”, a la “construcción”, “al movimiento”, “al actuar por la propia cuanta”).
- La tercera se lleva a cabo a través de una experiencia de socialización que sea, a la vez, un proceso de “asimilación” e “interiorización” (y, por tanto, de concienciación, para decirlo en palabras de Freire) de la escala de normas y valores establecidos y sancionados por la sociedad adulta.

El llamamiento pedagógico que resuena hoy con más insistencia es el que solicita que se lance un bote salvavidas para la infancia. En particular, se pide a la familia y a la escuela que proyecten una *nueva imagen* del niño y la niña. La *reaparición en escena de la infancia*, dicho en otras palabras, con la *vestimenta de la razón*. Una infancia que venga, por su puesto, equipada de fantasía, sentimiento, intuición pero también de “corporeidad”, de “lenguajes”, de “lógica”, de “cultura antropológica”: con *sangre social*, con deseo de conocer el propio territorio de vida y la propia región histórica. Se trata, es cierto, de un niño bien dotado para volar a través de los circuitos de la fantasía; pero *no* para adoptar el semblante de un ser metafísico, sin rostro, inexistente sino más bien para dilatar y

enriquecer los diferentes planos “contingentes” de su identidad histórica y social. Así pues, junto a las alas para volar posee también las piernas para caminar con las *palabras-pensamiento corporeidad-sociedad* a través del territorio de su propia cotidianidad.

Esto es, el niño de la razón se convierte en el niño *homérico* (un pequeño Ulises) desde el momento en que se le coloca la grupa de la “fantasía” para ir a la búsqueda de las columnas de Herculano que marcan los límites existenciales de la infancia: el *conocimiento y la creatividad*. Es un niño serio, concentrado, empeñado en ampliar -por sí mismo – sus propios horizontes de conocimiento (a través de una incesante actividad exploradora e interrogativa). Es un niño provisto de una voraz boca “cognitiva”, que saborea un descubrimiento tras otro y que escoge por sí mismo sus propios itinerarios formativos, sus propios rumbos culturales, libre de las cadenas que le impedían crecer. Es un niño que sabe observar el mundo que lo rodea y que sabe escrutar y soñar horizontes lejanos. Es un niño que sale del mito y de la fábula porque sabe mirar y sabe pensar con su propia cabeza. Estamos ante la *infancia recuperada*.

Un niño que ya no tiene nada de *tolemaico* (ya no es el “centro” del prejuicio y de las supersticiones de los adultos) sino que se ha convertido en niño *copernicano*: la laicidad de la razón y la libertad de la fantasía.

II LA IDEA DE ESCUELA.

De las guarderías para la custodia a la escuela de la infancia.

1. La escuela materna

A la conquista de una identidad pedagógica

Empecemos con in interrogante: ¿La historia de la escuela de la infancia concuerda con cuanto se ha dicho en el capítulo primero, esto es, la existencia de dos periodos en la escolarización de niños y niñas: el de la institucionalización (el niño como hijo-alumno) y la de la liberación (el niño como sujeto social)?

En ambos casos la respuesta es *sí*. La pedagogía, cuando viene iluminada por teoría y por prácticas científicamente fundadas, se hala en la misma onda que el...

PERALTA E., M. Victoria Y Gaby Fujimoto Gómez. CAP. II. “La problemática teórico-conceptual sobre la atención de los niños menores de seis años”. En: Atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. OEA. Santiago de Chile, 1998. pp. 15-35

CAPITULO II LA PROBLEMÁTICA TEÓRICO-CONCEPTUAL SOBRE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS.

En función de tratar de avanzar en el ámbito de la explicitación de una mejor conceptualización en este campo, en este capítulo abordaremos ciertos temas que constituyen a su vez algunos de los principales problemas teóricos de este sector: el campo de acción y el ideario básico en que se sustenta este actuar.

Sobre estos tópicos si bien es cierto es que existe bastante bibliografía, se detecta por lo general mucha diversidad en los enfoques, aunque en los últimos años en especial en los diferentes Simposios Latinoamericanos organizados por O.E.A., se ha ido avanzado a una mayor construcción colectiva de estos temas. En todo caso, nos parece importante relevar esta problemática teórica y conceptual, a fin de aportar a la reflexión que como Región tenemos que hacer sobre ellos, lo que permitirá elaborar marcos teóricos más sólidos, que guíen más adecuadamente el diseño, implementación y evaluación de los programas.

2.1 DEFINIDO EL CAMPO DE ACCIÓN

Cuando se analiza la documentación producida en la Región sobre la atención a la primera infancia se detecta una variedad de conceptos que pretendiendo enfocar una misma área de acción, encierran significados diversos que producen distorsiones en los estudios del sector (Ver anexo N° 1). Sin pretender tomar posiciones sobre el particular, ya que en un documento de análisis más bien corresponde describir lo que sucede, pensamos que es importante al menos, identificar los conceptos de mayor utilización, destacando los aportes y limitaciones de cada uno a fin que se tengan presente en las opciones que haga cada país sobre el particular.

Los conceptos que abordaremos están referidos a:

- El sujeto de estos programas,
- Las acciones de tipo parcial e integral que se hacen en este nivel.
- Los agentes educativos y su rol, y
- Las modalidades de atención a la primera infancia,

2.1.1 identificando el sujeto de los programas

El grupo etéreo de la población infantil que va desde el nacimiento hasta los seis años, constituye el grupo-objetivo y por tanto, el campo de acción de los programas destinados a este sector.

Las diferentes denominaciones existentes: bebés, guaguas, lactantes, menores de seis años, párvulos, infantes, niños-pequeños, preescolares, pre-básicos, pre-primarios, etc. Pretenden identificar con mayor o menor acierto estos **niños-sujetos** que constituyen el centro de este actuar.

Para avanzara una más adecuada definición de las acciones que se desarrollan en torno a ello, es esencial la selección de las mejores denominaciones, no sólo por la connotación que cada una conlleva, sino porque parte de los problemas de una adecuada estadística de este sector, dice la relación con el uso poco explicitado y consensuado de estos conceptos básicos. En efecto, hay términos que se utilizan indiferenciadamente para denominar segmentos de edad diferentes, que a su vez, no guardan relación con la semántica que expresan. Entre ellos, uno de los de mayor empleo es el de **preescolar**.

Los conceptos de: <<niños **preescolares, pre-primarios o pre-básicos**>>, tienen como positivo que ubican fácilmente a este grupo etéreo como aquellos que son menores a la etapa escolar; sin embargo, tienen como aspecto negativo su poca identificación con la etapa de desarrollo en sí disminuyendo su valor o poniéndole solamente en relación a los procesos formales de escolarización que por lo general, se implementan a partir de los seis años. En ese sentido, si se pretende considerar al niño como **sujeto – persona** con derecho a la educación desde que nace, se hace necesario buscar una mejor denominación, que lo identifique en relación a la etapa de vida en que se encuentra, sin ser concebido como <<**pre-**>> a algo, ya que ello disminuye su valor en sí. En caso de que se emplee este concepto, es esencial identificar a qué tramo edad se refieren, ya que en la Región se encuentran aplicaciones para el grupo de 5 a 6 años, de 4 a 6 años para todo el nivel.

El concepto de **infante y su aplicación a este nivel: << primera infancia>>**, surge básicamente del campo psicológico, y se desprende de las divisiones que se hacen de los individuos en relación a sus diferentes etapas de desarrollo. Sin embargo, por abarcar <<la etapa infantil>> más allá de los seis años, se ha hecho necesario identificar los primeros años con la expresión <<primera infancia>>, la que tampoco establece claramente el corte de edad para fines estadísticos, y no permite derivar un sustantivo para la información del niño de esta etapa. Es todo caso, tiene a su favor el poner el énfasis en la etapa de desarrollo y en sus características que, por su puesto, no cambian automáticamente al cumplirse los seis años, en ese sentido, es un concepto con validez desde el punto de vista psicológico y pedagógico que requiere también explicitación en cuanto al grupo etéreo que comprende.

El concepto de <<**niño-pequeño**>>, hace referencia a una característica del crecimiento del niño como en su estatura, pero es ambiguo a la vez, ya que no señala claramente el ámbito de edad al que comprende, lo que se complica más aún al tomar en cuenta que <<**niño**>> según la Convención de las Naciones sobre los Derechos del Niño es <<todo ser humano menor de dieciocho años de edad>>; en este sentido, la expresión: <<**menores de seis años**>> es precisa, mejorando la limitación anterior. Sin embargo, esta última denominación que ha surgido en especial del ámbito legal, ha sido cuestionada en recientes debates sobre el tema por tener la desventaja de ser un tanto peyorativa, en cuanto a concebir a los niños como <<menores>> a otra etapa que pareciera ser la importante, lo que se salvaguarda según sea el enfoque que se le de al tema.

Las expresiones: lactantes, bebés, <<guaguas >> y otros similares, hacen referencia sólo al primer grupo etéreo de este segmento mayor, sin que haya tampoco una precisión del corte de edad que comprenden; a su vez, hay otro grupo de conceptos que hacen referencia a mayores edades como <<nenes>> o <<**párvulos**>>. Respecto a este último que proviene del latín: <<parvus>>, hace referencia al niño de corta edad, por lo que tienen a su favor, el identificar al sujeto de este actuar en relación a la etapa en que se encuentra. Sin embargo tampoco precisa el límite superior hasta donde comprende este concepto, aunque ello se ha ido estableciendo por el uso del término, en cuanto a ser menor al <<**niño-escolar**>>, es decir seis a siete años.

También habría que hacer una especial consideración a las denominaciones que las propias comunidades y pueblos indígenas en particular, tiene hacia sus niños, que tiene el valor cultural y por tanto, de sus propios significados, pero que por ello hacen difícil su empleo más allá de ese contexto.

Por tanto, acorde a este análisis realizado, dentro de la amplia gama de conceptos utilizados en la Región, los conceptos *primera infancia, menor de seis años y*

párvulo, vendrían a ser los mejores para identificar al sujeto de estos programas dependiendo su empleo del ámbito de aplicación (estadístico, psicológico, pedagógico, u otros). Sin embargo, siempre se requiere una explicitación del segmento de edad que abarcan para evitar confusiones.

2.1.2 Identificando las acciones que se realizan en función a la Primera Infancia.

A partir de estos términos cabe conceptualizar las acciones que se realizan en torno a la primera infancia. En relación al **campo educacional**, se escoge también en la bibliografía producida en la Región, una amplia gama de expresiones: estimulación precoz o temprana; educación inicial, educación infantil, educación preescolar o pre-primaria, educación parvularia, y otras.

Respecto a las expresiones <<**estimulación precoz o temprana**>>, en general, hacen referencia a programas centrados en los dos primeros años de vida. En ese sentido, no identifican a todo el período de 0 a 6 años. También en función al enfoque que se aborda desde el campo pedagógico, el concepto es un tanto restrictivo. En efecto, esta expresión extraída inicialmente desde la Biología, hace referencia a un incentivo externo sobre un organismo el que reacciona como resultado de dicha acción; en tal sentido, el concepto de **educación** que implica una interacción entre el medio educativo y el sujeto-aprendiente, reconociendo el carácter activo e iniciador de aprendizajes de este último, es más rico en sentidos humanos respecto al primero, por lo que genera algunos rechazos en el ámbito educacional. A lo que se señala que tienen connotaciones limitantes en función al **derecho del párvulo a la educación**. Referirse a una <<estimulación>> o una educación <<precoz>> o <<temprana>>, implica que se realice <<antes de tiempo>> o <<adelantándose al momento adecuado>>, enfoque que es evidente que no se vincula con el concepto de educación permanente que postula que la persona está en un continuo proceso de educación acorde a cada etapa de vida.

A su vez, los conceptos de <<**educación preescolar**>>, <<**pre-primaria**>> o <<**pre-básica**>> que se encuentran entre los más empleados, tienen las limitaciones ya comentadas respecto a identificar al niño y en este caso al nivel educativo, como <<pre>> a <<algo>> lo que disminuye su valor en sí. Esta situación no se produce con el término <<educación infantil>> que algunos países han empezado a utilizar más recientemente, aunque subsiste el problema que no identifica claramente la etapa. En cuanto a <<**educación inicial**>>, de creciente empleo en la región, se detecta como menos confuso, ya que está indicando el período de inicio de la acción educativa dentro de un concepto de educación permanente o continua; sin embargo, tiene la limitación que no necesariamente indica que es una educación referida sólo a la primera etapa de la vida. En efecto, dentro de los procesos educacionales de todo aprendiz, en diferentes momentos y ante distintas situaciones puede darse una <<educación inicial>>; por ejemplo, en el aprendizaje de un idioma nuevo o de un instrumento musical no conocido. En todo caso, por ser esta la denominación de mayor empleo en América Latina y en el Caribe, y cuidando que su aplicación no se haga en otro contexto, sería válida su utilización, junto con el de **educación parvularia**. En todo caso esta última denominación sería la más adecuada, por identificar explícitamente al educando al cual atiende.

Por lo señalado dentro de las expresiones empleadas en la Región: las de <<educación inicial y parvularia>>, serían las más adecuadas para identificar la

educación que se produce en función al niño de 0 a 6 años, la que se refiere a: los procesos educativos oportunos y pertinentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características del párvulo, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten a su desarrollo integral, dentro de una concepción del niño como persona en continuo perfeccionamiento humano.

Otro de los conceptos que conviene distinguir y que es de más reciente empleo en América Latina y el Caribe, es el de <<**cuidado de la primera infancia.**>> Esta expresión que se ha referido tradicionalmente **a la atención a las necesidades de tipo fisiológicas que son básicas para la mantención de la vida**, es decir, aquellas referidas a la protección, alimentación, higiene, abrigo, etc., es necesario que sea enriquecida con la importancia de la afectividad para una adecuada satisfacción de éstas. Esta connotación no está solamente elevada por los trabajos ya clásicos de Spitz, Erickson y otros, sobre la relevancia que tiene las afectivas en el crecimiento y desarrollo de los niños, sino en los antecedentes que diferentes investigaciones están arrojando en la actualidad en América Latina, sobre violencia intrafamiliar aplicada con los niños.

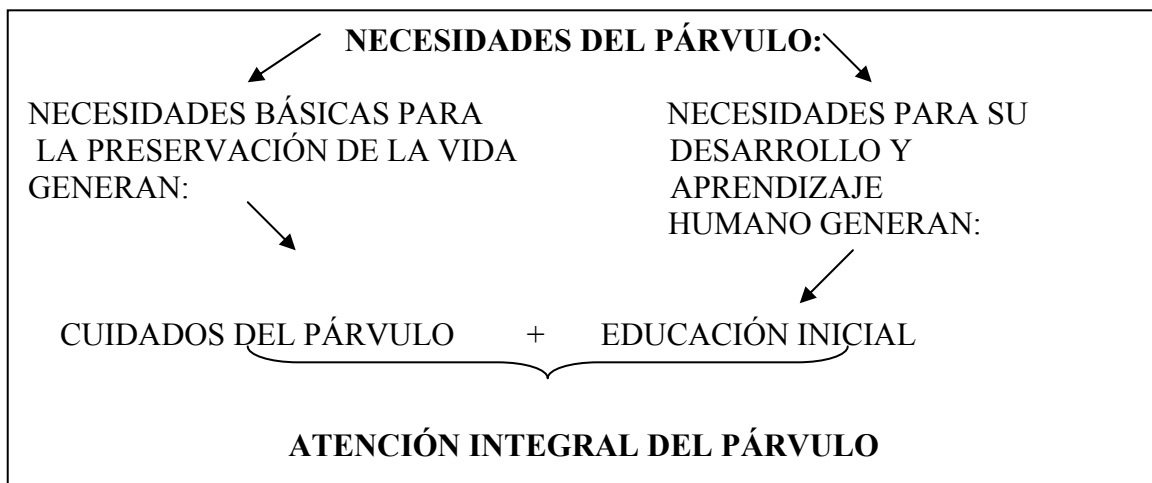
Por tanto, nos parece importante redefinir este concepto, entendiéndose por:

Cuidado del párvulo, el conjunto de acciones integrales ejercidas para preservar la vida en sus aspectos básicos (afecto, alimentación, salud, protección, etc.) en función a favorecer su sano y adecuado crecimiento y desarrollo.

El concepto de **atención integral**, se presenta también como importante de analizar, por su gran uso en los documentos elaborados en la Región, y por lo que implica en función del niño:

Por *atención integral* se entiende, el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables.

En función a clarificar todos los aspectos que comprende la atención integral de los niños, a la cual se pretende llegar a través de los diferentes programas que se implementen, el siguiente esquema identifica más claramente los componentes:



A modo de explicación, cabe señalar, que los cuidados del párvulo y parte de su educación, se supone que deberían ser atendidos por la familia fundamentalmente a través de la **atención integral familiar**; sin embargo, dadas las condiciones de pobreza de la Región, y otras limitaciones de familia que le impiden hacerlo parcial, o que en algunos casos totalmente, es que surge la posibilidad de una **atención extrafamiliar**, que puede apoyar los cuidados básicos, y que otorga el derecho al niño a una educación pertinente y oportuna, con los aportes del saber científico. Con todos estos componentes, se desarrolla una **atención integral**, que comprende lo familiar y lo extrafamiliar, cubriendo todas las necesidades de los niños y sus familias.

Por tanto, a partir de los conceptos empleados en la Región, los conceptos de **primera infancia, menores de seis años, párvulo, educación inicial o parvularia, y atención integral**, serían los más adecuados para identificar al sujeto de estos programas, y as posibilidades de acción con ellos.

2.1.3 Los agentes educativos en la atención a la Primera Infancia y su rol.

A partir los términos iniciales analizados, corresponde referirse conceptualmente a los diferentes agentes educativos que existen como posibilidades para la atención de la primera infancia. Ello lleva a necesariamente a abordar **el rol que desempeña la familia y los demás agentes externos** en la atención integral a la primera infancia, aspecto que analizamos a continuación.

En los diferentes documentos elaborados en la Región, y en diversos debates que se han desarrollado en torno a este tema, uno de los más recurrentes es sobre los agentes educativos que deben desarrollar los programas y el tipo de acción que deben ejecutar. Analizando los planteamientos que se desprenden de las distintas fuentes consultadas, básicamente se identifican tres posiciones: aquellas que consideran que debe ser exclusivamente la familia quien realice la atención integral al párvulo; en oposición, también se encuentran posturas que postulan que debe estar el énfasis en agentes externos especializados, existiendo también la alternativa que considera que debe ser una labor complementaria entre ambos tipos de agentes.

Frente a esta aparente dicotomía, la mayoría de los países se inclinan – a lo menos conceptualmente- por la tercera posición. Los fundamentos que se consideran dicen relación con antecedentes tanto históricos de gestación del nivel, como con criterios técnicos de diferente índole. Estos últimos se señala que dadas las características de los menores de seis años –vulnerabilidad en su crecimiento, dependencia en la atención de sus necesidades, plasticidad en su desarrollo, formación e sus primeras relaciones, etc. Se hace evidente la importancia que desempeña la familia en la atención a sus necesidades básicas y en las de desarrollo humano. Por ello, **se destaca que el cuidado y educación de calidad que realice la familia es insustituible** durante todo este período, y en forma muy especial, en los primeros seis meses de vida.

Este principio, que se detecta como uno de los de mayor consenso en la Región, aparece profusamente reiterado en los diferentes documentos que se han producido. De hecho en el II Simposio Latinoamericano y del Caribe realizado por O.E.A en Lima, que fue enteramente dedicado al tema de participación familiar y comunitaria, señaló en sus conclusiones que:

<<El rol de la familia en el proceso educativo es de trascendental importancia: ésta representa el núcleo básico que garantiza el desarrollo del niño y su interrelación con la sociedad. La familia es el modelo natural más perfecto para la atención integral del niño>>.

Otro documento que integra una amplia gama de representaciones de la Región es el >>Plan de acción para la aplicación de la declaración mundial sobre la supervivencia y el desarrollo del niño en el decenio de 1990>>. En él se señala sobre este tema: <<La familia es la principal responsable del cuidado y la protección de los niños desde la infancia a la adolescencia. la introducción de los niños a la cultura, los valores, las normas de la sociedad, se inicia en la familia para que su personalidad se desarrolle plena y armónicamente, los niños deben crecer en un ambiente familiar y en una atmósfera de alegría, amor y comprensión. Por lo tanto, todas las instituciones de la sociedad deben respetar los esfuerzos que hacen los padres y otras personas por atender y cuidar a los niños en un ambiente familiar, y dar su apoyo a esos esfuerzos>>.

Por tanto, se reconoce y valora altamente el derecho y deber que tiene la familia en cuanto a ser la primera institución de atención integral del niño, y en tal sentido, se entenderá por:

Cuidado familiar, todas las acciones cotidianas que realiza la familia para preservar la vida y el crecimiento sano del niño; a su vez, por educación familiar se entiende el conjunto de acciones educativas que efectúa la familia en relación al desarrollo y formación del niño como persona, y por atención familiar, el conjunto de acciones integrales que en la cotidianidad ejecuta la familia, en función al crecimiento, desarrollo y formación adecuada del niño, la cual es insustituible, en especial por su aporte afectivo.

Establecido este marco referencial básico sobre la importancia de la familia en la atención al niño pequeño, surge como el otro tema esencial de abordar, ***los fundamentos y la forma cómo se compatibiliza esta atención con la labor que desempeñan diferentes agentes extrafamiliares como los educadores infantiles y otros profesionales, y por tanto, la participación de otras instituciones.***

Sobre el particular habría que tener presente que entre los fundamentos que sustentan esta postura, surge el de tipo histórico que señala que desde que se generó la educación inicial occidental, se evidencia claramente tanto en sus planteamientos teóricos como en su quehacer práctico, la importancia y el rol insustituible de la familia en el crecimiento y desarrollo del niño. Sin embargo, a la vez, se postuló la posibilidad e importancia de complementar esos aportes con los del saber profesional. Los diferentes educadores que se establecieron el ideario básico de este nivel educativo: A. Comenio, H. Pestalozzi, F. Froebel, R. Owen, M. Montessori, entre otros, señalan en sus diferentes escritos y experiencias prácticas, cómo el aporte incuestionable de la familia se expande y enriquece con una orientación especializada en beneficio del párvulo, por lo que debe ser parte de todo programa que se desarrolle con ellos. A su vez destacaron, cómo las modalidades de atención educativas se facilitan y enriquecen con la participación permanente de la familia en ellos.

Este paradigma de la **complementación de la labor de la familia con el aporte externo de los profesionales** junto con otros planteamientos que son fundamentales de nivel, fueron introducidos muy tempranamente por los educadores fundantes de la educación inicial de la Región, como se detecta en sus escritos y descripciones de sus

primeras experiencias. De hecho la educadora mexicana Estefanía Castañeda creadora del primer jardín infantil en su país, como también en Honduras, señalaba en 1906:

<<La dirección primordial del niño, pertenece, pues a la madre, y si el grado de cultura de ésta es elevado, sus cualidades obrarán poderosamente en el desarrollo de su hijo y sobre la información de su carácter moral. Pero así como existen estas artistas de lo más grande, bello y noble: la educación de la familia, verdaderas mártires del arte, que inmolan una a una sus energías por la personificación suprema de un ideal, hay también hogares donde falta esa luz>>

Al otro extremo de América, en Chile, la creadora del primer Jardín Infantil público en Chile (1906), doña Leopoldina Maluschka expresaba en una publicación en 1909:

<< El Kindergarten es el complemento de la educación de la familia>>... <<Sabemos que el Kindergarten no sólo tiene la tarea de apoyar o complementar la educación de la casa, sino influir en lo que sea necesario indirectamente en las familias, y aún directamente pero con mucho tino>>.

Un ejemplo actual que denota esta posición se detecta en las conclusiones de II Simposio Latinoamericano organizado por O.E.A. y el Ministerio de Educación de Perú en 1994, y que fue centrado en este tema. En ellas se señala respecto al educador en su relación con la familia:

<<El educador tiene roles protagónicos en el proceso de reflexión y acción para el cambio: es agente de cambio y articulador de agentes distintos; dentro de dicha articulación **aporta con su especialidad, ya que trasmite saberes del campo específico de acción**>>

Por tanto, la participación permanente de la familia en el diseño, ejecución y evaluación de los currículos que se desarrollen en cualquiera que sea la modalidad que se implemente, aparece como fundamental acorde a este principio planteado de mutua complementación entre la familia y los agentes educativos externos. Este enfoque, se evidencia en la intencionalidad declarada de la mayoría de los programas oficiales de los países latinoamericanos para el nivel, o en la práctica de las diversas modalidades implementadas.

De esta manera, la relación entre la labor de atención integral de la familia al párvulo y que realizan agentes especializados externos deber ser de mutua complementariedad, ya que cada uno aporta aspectos comunes y diferenciales en un ámbito tan delicado como es el crecimiento y formación en sus primeros seis años de vida.

Existiendo por tanto un cierto consenso que la educación inicial o parvularia es una acción intencionada, sistemática y ampliada que **complementa la labor insustituible de la familia para un desarrollo pleno del niño**, a partir de los aportes del saber científico, cabría referirse a sus diferentes modalidades, y a la participación de otras instituciones.

2.1.4 Las diferentes modalidades de Atención a la Primera Infancia.

Uno de los ámbitos donde existe menor desarrollo conceptual y producción de teoría en la Región en oposición a su práctica, dice relación con las diferentes modalidades de atención a los niños. La conceptualización que se observa es confusa, muchas veces poco rigurosa en cuanto a las clasificaciones de sub-tipos, produciéndose importantes dificultades en la comunicación que afectan todo análisis que se haga en este aspecto.

Si se analiza la terminología que se emplea, se detecta en todo caso, que la mayoría de los países han optado por tomar como base la propuesta acuñada por Coombs, de clasificar las alternativas educacionales en modalidades: <<formales>>, <<no formales>> e <<informales>>. Paralelamente se observa que se emplean también en el caso de lo <<no formal>>, otros conceptos como supuestos sinónimos (no -escolarizados, no-convencionales), los que también presentan los problemas de donde que toda esta conceptualización tiene en cuanto a no denominar la característica central de estas modalidades. En todo caso, para efectos de esta publicación, emplearemos la terminología en uso, sin entrar en los debates semióticos que pensábamos que este ámbito necesariamente requiere para una mayor precisión de los significados.

Considerando el sentido dado por Coombs, la **educación formal o escolar**, se referiría a aquella que se desarrolla en una situación especialmente creada para potenciar al máximo la intencionalidad educativa, lo que implica un rol directo y permanente del educador, y la construcción de un currículo específico para esa comunidad educativa acorde al diagnóstico realizado. En educación inicial tendrían se expresión a través de **salas cunas, jardines infantiles, escuelas de párvulos, jardines maternales**, círculos infantiles u otras determinaciones similares. Lo importante es tener presente sus características ya señaladas, que no excluyen la participación de la familia ni de otras instituciones comunitarias, pero que si revelan el rol permanente del educador como planificador, aplicador y evaluador de todo el proceso que se lleva a cabo.

La **educación no-formal**, llamada muchas veces: <<alternativa>>, <<no-escolarizada>>, <<no-convencional>> y otros, tiene como característica principal, que el educador-profesional intencionalmente disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes comunitarios. Esto significa que desde el diagnóstico hasta la evaluación, debe generar importantes espacios de participación para otros agentes educativos que además de la misma familia, pueden ser otros niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. El educador en estas modalidades es por tanto un promotor, facilitador, articulador, coordinador y asesor en todo lo que concierne al trabajo pedagógico, por lo cual su rol es en lo presencial más indirecto.

En la actualidad, son muchas las modalidades que se han desarrollado dentro de este tipo de educación, que van desde situaciones en el hogar de los niños, hasta en los más diferentes espacios comunitarios, tales como locales, plazas, buses, carpas, etc. A su vez, participan todo tipo de actores comunitarios, como también una amplia gama de medios: escritos, gráficos, radiales, televisivos, etc.

A SU VEZ, la **educación informal**, comprende a un conjunto de instancias educativas tanto inmediatas como mediatas, que en una amplia gama de espacios y situaciones generan aprendizajes de diverso tipo. Este tipo de educación que algunos llaman <<informal>>, <<ambiental>>, <<ecológica>> en la cual participan: los espacios públicos (plazas, parques, museos, bibliotecas, etc.) y los medios de informática y comunicación, entre otros, hasta el momento en educación inicial, han sido instancias poco articuladas entre sí. Sin embargo, dentro de los cambios paradigmáticos que se visualizan para el Siglo XXI en el campo de la sociedad y de la cultura y por tanto, para la educación se postula la mayor importancia que va a adquirir esta modalidad, debido a la riqueza de oportunidades que ofrece. Ello implica si, la necesidad que se generen redes articuladoras, que apoyen con orientadores adecuadas esta amplia gama de instituciones. En el campo de la educación inicial, la aparición de <<Museos del Niño>>, bibliotecas infantiles, programas radiales y

televisivos educativos, etc. Son algunas muestras de estos <<espacios>> educativos, que articulados, podrían convertirse en una red de educación pluri-institucional de gran riqueza.

Por tanto, acorde a la exposición hecha, los campos a través de los cuales puede impartirse la educación inicial, son muchos y muy variados, **lo fundamental, pareciera ser la selección y/o creación de la forma más adecuada según las características, necesidades e intereses de los niños y sus familias, teniendo presente la riqueza y flexibilidad que ofrecen todas estas alternativas.** Sin embargo, todas ellas deberían sustentarse en un mismo ideario básico de gran potencia que reúna los planteamientos esenciales de este nivel educativo de manera que ninguna de estas alternativas, aparezca disminuida frente a las otras. Este ideario, configurado a partir de los diferentes paradigmas que este nivel educativo ha ido estableciendo, puede ser presentado a través de muchas maneras. En esta oportunidad a partir de la documentación revisada, hemos optado por hacerlo a través de un conjunto de **fundamentos, criterios de calidad y objetivos de la educación inicial** que exponemos a continuación.

2.2 IDEARIO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

2.2.1.- Los fundamentos de los programas de atención integral a la Primera Infancia.

Todo programa de atención integral para la primera infancia debe sustentarse en una serie de fundamentos teóricos y empíricos que deben expresar una serie de orientaciones y requisitos técnicos básicos (sociales, sico-biológicos, educativos, etc.) que orienten su adecuado diseño, implementación y evaluación. Por ello, cabe hacer una síntesis de éstos, ya que expresan a la vez, los beneficios que aportan estos programas y los argumentos a favor para poder ir avanzando más significativamente en la instalación definitiva de ellos como política de Estado.

La bibliografía y la investigación generada en este sentido a nivel mundial, es amplia y reiterativa en cuanto a los beneficios que implica una atención integral de calidad a los niños en sus primeros seis años de vida. A su vez, en la Región, surgen otros antecedentes más específicos, que dan cuenta de énfasis y necesidades más propias de nuestros países, y que dicen relación –por ejemplo- con el tema de la pobreza y rescate cultural. Este conjunto de fundamentos que evidencian beneficios – y que se convierten a su vez en argumentos a favor-, podrían agruparse básicamente en tres categorías principales:

- ❖ Fundamentos en función al párvulo.
- ❖ Fundamentos en función a la familia y comunidades involucradas.
- ❖ Fundamentos en relación a la sociedad en general.

A.- Fundamentos en función al párvulo.

Los fundamentos en relación al niño, dicen relación básicamente con los numerosos, trascendentales y marcados procesos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje que ocurren en los primeros años de vida, período que se caracteriza, a su vez, por su vulnerabilidad y plasticidad. En tal sentido se expresa que en la medida en que estos procesos sean tutelados y adecuadamente propiciados y apoyados, se posibilita un mayor aprovechamiento de las potencialidades que el niño trae para la etapa que está viviendo; igualmente, se expresa que se establece una mejor base para los procesos que se generarán en las siguientes etapas de crecimiento y desarrollo.

Estos fundamentos se sustentan en los siguientes antecedentes teóricos-empíricos:

De tipo general:

- Los primeros seis años de vida es el **período de mayor vulnerabilidad física, y a la vez de dependencia de otros para la atención de las necesidades básicas** (abrigo, higiene, alimentación, etc.). Ello expresa en los mayores niveles de mortalidad, morbilidad y desnutrición en relación a otras etapas de vida, por lo que la vigilancia y el adecuado y oportuno tratamiento de estos aspectos es fundamental. Se expresa que <<no sólo la desnutrición afecta al desarrollo; se sabe que las enfermedades disminuyen el apetito, drenan los nutrientes del organismo en el caso de diarrea y quemar calorías con la fiebre. La repetición de estas enfermedades debilitadoras entre los niños de las comunidades pobres, constituyen las principales causas de retraso del desarrollo (James Grant, 1989)>>
- Respecto a **una adecuada alimentación y nutrición en esta etapa**, se expresa la relevancia de su vigilancia por los importantes efectos que tiene en el crecimiento y el desarrollo del niño tanto en este período como en los siguientes. Se explicita que <<aún cuando no se cuenta con datos suficientes se puede afirmar que protegiendo el estado nutricional del niño durante los primeros años de vida y en la vida escolar, mejorará su rendimiento y disminuirá considerablemente el costo humano y de capital>>. Por ello, el tema de la cantidad y calidad de los nutrientes para este acelerado y amplio período de crecimiento óseo, muscular, celular, etc. Aparece como fundamental en función a la salud del niño.
- En relación al **crecimiento Cerebral**, el reporte de la Carnegie Corporation, establece que *el medio y el estímulo externo en el que desenvuelve la vida del recién nacido, influencia el número de células y las conexiones entre ellas mismas que éste retiene*. Los recién nacidos cuentan al nacer con millones de células cerebrales, muchas más que las que tienen en el tercer año de vida y el doble de las que tendrán como adultos. Durante los primeros meses de edad, las conexiones entre células denominadas <<synapsis>>, se multiplican rápidamente hasta llegar a mil billones, dando lugar a las estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. Hay experimentos que demuestran que el cerebro se desarrolla de manera diferente en un ambiente externo más rico y estimulante, por lo tanto, desarrolla más synapsis. Los recién nacidos en ambientes de pobreza, pueden llegar a tener déficits cognitivos a los diez y ocho meses, considerados como irreversibles.
- El crecimiento y **activación del cerebro** se completa en su mayor parte, en los primeros años de vida (3/4 partes a los dos años, 4/5 partes a los cuatro años de vida) proceso en el que <<se labran circuitos neurales complejos que soportan todos los fenómenos de cognición y del aprendizaje>>; por ello es fundamental aprovechar estos <<períodos críticos>> de crecimiento, desarrollo y aprendizaje, en función a un mejor aprovechamiento del potencial general e intelectual de los niños.
- A su vez, **los cambios que se producen en el crecimiento óseo, muscular y cutáneo**, son los mayores en toda la vida humana, lo que unido a la necesidad de permanentes coordinaciones sicomotoras que vayan dando una adecuada funcionalidad a estas nuevas posibilidades motoras, evidencia la importancia de un

adecuado desarrollo de esta etapa. Cabe enfatizar que las principales competencias motoras (gruesas y finas) se instalan en los primeros años de vida.

- Durante los primeros años de vida, la **maduración de los órganos sensoriales** y la adecuada ejercitación de ellos, va posibilitando mayores y mejores percepciones, discriminaciones y coordinaciones sensoriales que son esenciales para todo el desarrollo y aprendizaje humano, ya que toda experiencia educativa, pasa por lo sensorial.
- En relación a las **funciones cerebrales superiores**, es decir aquellas que son exclusivas del hombre y que <<resultan necesariamente de la interrelación del lactante y luego del niño con su entorno humano>>, su instalación y funcionamiento se inicia en los primeros años de vida. Junto con las gnosias y las praxias, se destaca el lenguaje por su carácter de código. Se señala que éste es << un par de códigos, el más importante, de los cuales el semántico, es el que rige el aprendizaje del segundo, el código fonológico-sintáctico. Si no hay lenguaje en torno al niño, éste no lo tendrá>>.
- Por otra parte, los primeros años de vida, es el período donde se establece la << **inteligencia práctica**>> (Pieget), posibilitando una serie de ejercitaciones de habilidades intelectuales (especiales, temporales, de causalidad, etc.), que son esenciales en el desarrollo intelectual humano.
- En cuanto a **la formación de las bases de la personalidad**, los primeros años de vida es un período clave, que se expresa entre otros, en la necesidad de asumir una adecuada confianza de sí mismo, junto con una positiva autoestima, sentido de pertenencia, relación con los demás y apertura al mundo externo.
- A su vez, éste es el período en que se forma **hábitos esenciales actitudes adecuadas como aprendiente** que repercutirán en su proceso educativo permanente: capacidad de asombro, actitud inquisitiva y de afloración de las posibilidades del medio; búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, actitud creativa, de resolución de problemas y de explicación del mundo.
- El desarrollo de determinados hábitos, habilidades, actitudes y destrezas en relación con otros niños, contenidos y ambientes de aprendizaje generados por agentes educativos externos antes de los seis años, **facilitan la incorporación y retención del niño en el sistema educativo formal y posibilita mejores resultados.**
- Los programas de atención a la primera infancia tiene un importante rol preventivo al permitir una **detección oportuna de dificultades de diferente tipo** (neurológicas, psicológicas, sociales de aprendizaje, etc.). Estas, en la medida en que sean adecuadamente identificadas y orientadas para su tratamiento, posibilita menores daños y una mayor recuperación, que lo que implicaría hacerlo posteriormente.
- El desarrollo de un buen programa para la infancia, que permite que el **niño asuma un rol activo, de sujeto-persona en su desarrollo y aprendizaje**, le permite desde ya, ocupar acorde a su etapa de vida, un rol protagónico en su destino personal y en lo colectivo, generando una actitud en ese sentido que es importante a lo largo de toda la vida. En ello es sustancial, que se facilite un adecuado acceso a las oportunidades que su medio y la cultura de su época le ofrece, situación que en gran medida depende de los adultos que lo atienden.

De tipo específico. (En función a las realidades de la Región.)

- Los programas de enfoque integral, en lo que se refiere a la atención a niños de sectores de pobreza, implican una posibilidad casi nunca única de **compensar aquellos efectos negativos que ésta genera**, y de <<reducir sus desventajas relativas y facilitar su posterior inserción en la educación formal>>. Sin embargo, se hace ver a incidencia de la duración de los programas: <<un programa de 3 a 4 años es óptimo, y uno de sólo un año tiene escasos beneficios>>.
- Al atender situaciones de alto riesgo que generan en especial para los niños las condiciones de pobreza extrema en la Región, los programas integrales para la infancia pueden ayudar a **prever u detectar situaciones de negligencia, abandono, maltrato y abuso infantil**, generando los mecanismos adecuados de protección y atención para cada caso.
- En función a las niñas, por **problemas de género** que generan ciertas prácticas culturales que discriminan al sexo femenino, los programas para la infancia ofrecen <<la oportunidad tanto de mejorar sus habilidades como de mostrar lo que son capaces de hacer>>. se agrega que <<es probable que las niñas que participan en programas de edad temprana, asistan a la escuela y permanezcan en ella. Se encuentren mejor separadas para iniciar la escuela primaria, lo cual induce a los padres a cambiar sus expectativas permitiéndoles continuar su educación por más tiempo>>.
- Respecto a la **población infantil indígena y otros grupos étnicos**, programas integrales, interculturales y pertinentes pueden constituirse como un apoyo a áreas de especial interés de las comunidades en aspectos de identidad cultural, sentido de pertenencia y en el dominio de la lengua materna. <<Todo currículo de educación inicial desarrollado para niños menores de seis años en comunidades indígenas deberá preservar criterios de calidad de tal manera que se favorezca efectivamente el desarrollo del niño, su identidad cultural y su sentido de pertenencia>>.
- En función a **grupos de extrema vulnerabilidad**, y que casi no tienen posibilidad de tratamiento de sus necesidades especiales como son los niños con distintos tipo de discapacidades, los programas de atención en una perspectiva de integración, pueden constituirse un medio adecuado para atender gran parte de sus requerimientos.

B.- fundamentos en función a la familia y comunidades involucradas directamente.

Estos fundamentos dicen en general relación con en el impacto social que generan en las comunidades los programas para la primera infancia, debido entre otros, al poder convocador y aglutinador que éstos tienen. Ello se expresa por ejemplo, a través del efecto directo que ocasionan en legitimar prácticas adecuadas que realiza la familia en función a la crianza y formación del párvulo, como así mismo, al mejorar y orientan otros aspectos que en su conjunto optimizan la calidad de vida de todos. Se agregan a estos fundamentos, todo lo que dice relación con permitirle en especial a la madre, posibilidades de capacitación o de desempeño laboral fuera del hogar cuando los programas les ofrecen alguna liberación de su tiempo de cuidado a los niños.

Estos fundamentos se sustentan en general en los siguientes antecedentes:

- Los mejoramientos que se producen por efecto de los programas sociales y educativos al abordar el tema de ambientes saludables para el crecimiento y

desarrollo el niño, (afectivos, estimuladores, seguros, higiénicos, etc.) **repercuten también en la familia en sus condiciones generales de vida**, legitimando adecuadas prácticas de crianza y enriqueciendo otras.

- Los beneficios notorios que estos programas van ocasionando en los niños, **generan mayor confianza en las posibilidades de acción de los adultos** y de los padres en especial, lo que produce el <<surgimiento de líderes y el incremento de actividades organizativas y sociales en las comunidades, en función a alcanzar otros logros.
- Al ser habitualmente la madre, la principal <<cuidadora de los niños>>, y al orientarse posprogramas fuertemente a ella para optimizar su importante rol afectivo y formados, se realiza toda una **situación educativa situacional con las mujeres**, las que habitualmente están en mayor desventaja en este aspecto a los varones. De esta manera se amplía su ámbito de conocimientos y relaciones, potenciándola como persona y agente social, en beneficio de su autoimagen.
- Estos programas cuando comprenden situaciones de liberación parcial del cuidado de los niños a las madres y/o hermanos mayores, posibilitan <<mejorar sus conocimientos y **buscar oportunidades de empleo y mayor remuneración**>>.Esta situación repercute en un mejoramiento de los ingresos familiares, y por tanto, de las condiciones de vida.
- Los programas de atención integral que incluyen alimentación para el niño y otros subsidios directos, **implican una ayuda efectiva al ingreso familiar** que posibilita poder orientar sus escasos recursos en función a otras necesidades igualmente importantes.
- Los programas que abarcan aspectos de educación parental, mejoramiento de las relaciones familiares, ay abordan áreas como la violencia intrafamiliar, la creación de ambientes sanos en cuanto a drogas y otros, y que van apoyados de acceso a fuentes de capacitación y trabajo, **generan efectos positivos y sostenidos en las condiciones de vida familiar y comunitaria.**
- Los programas de atención integral a la infancia, al incorporar intereses muy sentidos de las comunidades involucradas en cuanto a sus valores, costumbres, preservación de lengua materna, aspiración de otros conocimientos, etc. Los **potencia y enriquece fuertemente en cuanto a su identidad colectiva**, generando además integración y participación social efectiva.

C.- Fundamentos en relación a la sociedad en general.

Estos fundamentos dicen relación básicamente con aportes a la sociedad en general expresados en que:

- La **inversión social en programas de calidad de atención integral a infancia, ha demostrado en investigaciones de largo plazo, que tiene un alto retorno** medido en especial en cuanto a: una menor desnutrición, un mejor control de estado de salud del niño, una mayor retención en el sistema escolar, una mayor integración social y un menor nivel de conflictos sociales. Ello significa importantes ahorros de los recursos estatales, como se desprende de todos los estudios de costo-beneficio que se han realizado en este ámbito.
- >>En muchos lugares, las tensiones políticas y sociales hacen extremadamente difícil movilizar a la gente para actividades que resulten en su propio beneficio,

En tales casos, enfocar un programa hacia niños pequeños como un punto de interés común y como punto de partido para futuras acciones, puede ser una **estrategia efectiva de movilización**>>.

- Los programas orientados en función a los niños, <<en las sociedades donde existe la preocupación porque los valores cruciales se están deteriorando, prevalece un fuerte **incentivo por encontrar formas de fortalecer esos valores**, >>. Ello <<fortaleciendo la resolución de los padres y proporcionando ambientes adecuados dentro de los cuales los niños pueden jugar y poner atención a los valores culturales deseables>>
- La movilización social en función a los párvulos, va generando **prácticas democráticas** que se traducen en: <<comunicación activa y negociación cultural; auto dirección y autogestión de la comunidad; relevancia cultural, compromiso, concertación y complementariedad entre los actores sociales; sostenibilidad y organización de las instancias creadas por las comunidades>> , todas las cuales son altamente deseables en todo crecimiento y desarrollo social de los países latinoamericanos.

En síntesis, este significativo conjunto de fundamentos que identifican los principales beneficios que pueden generar los programas de atención integral a la infancia, en la medida en que cumplan ciertos criterios de calidad esenciales, demuestran la importancia de una inversión adecuada y sostenida en el sector por la rentabilidad y el retorno que generan tanto en el desarrollo personal de los niños, como en el de la familia, de las comunidades y de la sociedad en general.

2.2.2 Criterios básicos de calidad de los programas de atención integral a la Primera Infancia.

La explicación de criterios básicos que debería cumplir todo programa de atención integral a la infancia aparece como una definición fundamental, no sólo por la orientación que ello implica en su diseño, implementación y evaluación, sino también en cuanto a generar las condiciones básicas para producir los beneficios que de ellos se esperan. Uno de los mayores problemas que se destacan en la Región es que no siempre se ha considerado que estos programas, conllevan uno de los procesos teórico-práctico más delicado en cuanto a su manejo técnico debido la trascendencia de las experiencias que se desarrollan en esta etapa de vida y las consecuencias que ocasionaría el perder todas las posibilidades que este período ofrece.

Paulatinamente, se ha ido aceptando que hay problemas en la calidad de los programas que se ha implementado, como lo expresa el especialista Robert Myers en un reciente análisis de la Educación el recuadro, en forma sistemática, para examinar los programas grandes de educación inicial que actualmente funcionan en la región, creo que la conclusión general, y con excepciones notables, sería que los programas son de baja calidad>>.

Por ello, es que se hace importante insistir en estos criterios, en su adecuada comprensión, implementación y continua revisión a fin de mejorar los programas y readecuarlos en función a los cambios que se produzcan.

Sobre el particular los cuatro Simposios realizados por O.E.A. sobre la atención a los menores de seis años (Chile, 1993; Perú, 1994; costa rica, 1995 y Brasil, 1996) que han contado con una masiva participación de organismos públicos y privados de los

países latinoamericanos y de parte del Caribe, ha ido decantando un diagnóstico sobre este tema y un conjunto de criterios que aparecen como un marco referencial importante. Esto último, porque se ha elaborado en un proceso de construcción colectiva por parte de especialistas en el tema y en una representación de la región que muy pocos eventos han alcanzado. Este diagnóstico y propuesta de criterios sacados de las conclusiones de cada uno de los eventos se sintetizan en las siguientes referencias:

OEA/ Junta Nacional de Jardines Infantiles. Chile: 1993.

Se señala que se centró el análisis a partir de los siguientes criterios de calidad: **Participación Pertenencia Cultural, Actividad del Niño e Integralidad.** Se señala como conclusión que <<no existe consenso general en la definición de cada uno de los criterios, ni claridad del significado de cada uno de ellos. Se agrega que <<produce inquietud el que se visualicen estos criterios en forma parcelada, o bien orientados solamente a algunos sectores de la población como son los sectores rurales, de extrema pobreza de origen indígena>>, pero se identifica en la urgencia de su adecuada clarificación e implementación.

OEA/ Ministerio de Educación. Perú: 1994.

Se expresa que los criterios de los Programas deben ser: **la articulación, integralidad, concertación, participación y pertenencia.** Se explicita que debe “ratificar que el niño es el centro de los programas que deben tener la calidad que este merece”. Se agrega que se debe “analizar el sentido de la equidad para llegar con la calidad a lo más pobres”, mejorando la “gestión y sistemas de evaluación de los programas”.

OEA/Ministerio de Educación Pública. Costa Rica: 1995.

Se señala que “la calidad de los servicios integrados es un factor esencial a los programas de atención a la infancia, por lo que no deben plantearse aumentos de cobertura, sin que se aseguren niveles mínimos de calidad”. Se agrega “ya que la calidad es multinacional y dinámica, se plantea un conjunto de criterios básicos: actividad, dinámica, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes”. Se explicita que “los programas no-formales, no-escolarizados o no-convencionales exigen altos niveles de capacitación, comunicación, investigación y supervisión pedagógica para garantizar una educación infantil de calidad”, y que <<los programas diseñados para los niños que viven en contextos de pobreza, deben cumplir criterios de calidad que den cuenta de políticas de equidad. Entre ellos se señala la pertinencia curricular, diseño de los currículos por especialistas, integralidad en la atención, educación activa y centrada en el niño, participación de la familia y la comunidad, personal especializado o capacitado, material educativo mínimo para poder realizar procesos educativos de tipo activo, entre otros.

OEA/Ministerio de Educacao. Brasil, 1996

Las conclusiones de este Simposio, evidencian un avance en los temas de calidad, ya que se supera un tanto la fase de propiciar solamente que tengan los programas cierto

nivel mínimo, para favorece su aplicación en aspectos más específicos de proceso o contenido. Los enunciados a continuación lo destacan.

Se expresa que se deben <<ampliar los estudios para dar soporte y continuación a los programas de calidad para atender niños de varios grupos, la elaboración de materiales didácticos y la articulación con todos los sectores que actúan en beneficio de los niños”. Se agrega que se deben <<elaborar currículos con criterios de calidad para atender las necesidades culturales y sociales de los niños y sus familias; el trabajo de temas innovadores como medio ambiente y género; la profundización del saber acumulado a través de investigaciones y teorías relevantes; la identificación de temas que interesan a las familias y a las comunidades para ofrecerle al niño una educación permanente, oportuna y pertinente antes de nacer>>.Ç

Por tanto, acorde a los antecedentes expuestos, se observa que la preocupación por cuidar factores de calidad básicos en toda ampliación e implementación de programas de atención a párvulos, se está visualizando como un marco teórico esencial a fin de no desvirtuar sus características inherentes y posibles beneficios.

Los criterios de calidad que se visualizan en la Región como fundamentales para todos los tipos de programas que se desarrollen son: Actividad constructiva del niño; Integralidad, Participación Consensuada, Flexibilidad, Articulación, Relevancia de los aprendizajes y pertinencia Cultural.

Este conjunto de criterios de calidad, junto a otros de tipo más específico que se señalan en los documentos en referencia analizados, al ser confrontados con explicitaciones del mismo tipo que se hacen otros contextos, como por ejemplo en el llamado <<Rumbolt Report>> del Reino Unido, evidencia una gran conciencia en sus definiciones. La importancia de conocer profundamente las necesidades y características de los párvulos y que ello se exprese en aprendizaje constructivos y relevantes por parte del niño dentro de una metodología basada en el juego, desarrollada con flexibilidad, integralidad y participación de los padres, articulada con las diversas instancias de la relación, que se expresa como el marco referencial que surge de los diversos Simposios. Latinoamericanos, coincide con los mismos aspectos que señalan en el Reporte del Reino Unido. El único criterio donde se evidencia en énfasis diferentes es en el de pertinencia cultural de los programas, lo que se entiende como una reacción de la Región de rescate de la propia cultura para construir currículos con mayor significación para los niños y sus familias, debido a la dependencia cultural que han tenido los países Latinoamericanos y del Caribe.

El amplio espectro de posibles beneficios de los programas integrales para la infancia, presentados a través de este listado de fundamentos que la Región ha planteado indiferentes eventos de estudio, y las prioridades que necesariamente deben tomarse frente a diferentes eventos y documentos de estudio, a las prioridades que necesariamente deben tomarse frente a diferentes limitaciones que la realidad ofrece, lleva finalmente al tema de definición de objetivos para el sector, tema que trataremos en el punto a continuación.

2.2.3.- Objetivos que se plantean en los programas de atención integral a la primera Infancia en la Región.

Dado el amplio conjunto de fundamentos que hemos identificado en general y para la Región como los posibles aportes de los programas integrales para la primera infancia, es

evidente que la definición de objetivos, muy por tanto de prioridades, no es de fácil resolución. En definitiva depende de los diagnósticos y de la situación propia de cada país. En aquellos donde la institucionalidad respecto al sector es muy débil, se detecta que se relevan los objetivos de tipo social; en otros, donde hay una malla de servicios básicos del Estado apoyando los aspectos <<asistenciales>> del niño, el énfasis se pone en lo educativo; por otra parte, aquellos que están con énfasis muy marcados en la capacitación en incorporación de la mujer al mundo laboral, se observa una mayor relevancia de esos objetivos. Sin embargo, paulatinamente, reconociendo que todas estas aspiraciones son válidas, se ha ido consensuado un conjunto de objetivos, que evidencian una definición de prioridades, y que vienen a ser parte del marco referencial de la Región. Básicamente estos objetivos se pueden agrupar en tres tipos:

- En función a los párvulos.
- En función a los demás agentes educativos.
- En función al sistema de atención integral de los párvulos.

A.- Objetivos en función a los párvulos:

Independientemente de las prioridades que cada país releva, todos explicitan ampliamente en los documentos oficiales o en los currículos nacionales o específicos, tres grupos de objetivos fundamentales en función a los párvulos. Aquellos se refieren a:

- El desarrollo de tipo integral que se espera favorecer,
- El fortalecimiento de sus habilidades como aprendiente , y
- Su preparación para la Educación Primaria o Básica.

Algunos ejemplos referidos a la **formación de competencias, habilidades, destrezas y actitudes en los distintos del desarrollo**, son los siguientes:

Bolivia:

- ♣ <<Brindar a todos los niños bolivianos oportunidades de desarrollo integral desde los primeros años de vida, a fin de que se constituyan en sujetos históricos capaces de hacer su historia y la construcción de su ciudadanía, actuando de forma autónoma, dinámica, participativa y productiva en el desarrollo de su sociedad y su cultura>>

Colombia:

- ♣ <<Muestra curiosidad por comprender el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, la exploración, la comparación, la confrontación y la reflexión>>.
- ♣ >>Muestra a través de sus acciones y decisiones un proceso de construcción de una imagen de sí mismo y disfruta el hecho de ser tenido en cuenta como sujeto, en ambientes de afecto y comprensión>>.

Ecuador:

- ♣ <<Favorecer el desarrollo de los esquemas psicomotrices, intelectuales y afectivos del párvulo, que permitan un equilibrio permanente con su medio físico y cultural>>.

Haití:

- ♣ <<Contribuir al desarrollo de la personalidad del niño en todos los aspectos (corporal, intelectual y social)>>.

Honduras:

- ♣ <<Promover el desarrollo de actividades, hábitos , conocimientos, destrezas, aptitudes y habilidades que favorezcan la formación integral del niño>>.

Uruguay:

- ♣ <<Adaptarse activamente, integrándose y manifestando conductas cada vez más autónomas>>.

También se encuentran algunos **objetivos más específicos que dicen relación con la formación del sentido de pertenencia e identidad cultural en los niños:**

Perú:

- ♣ <<Utilizar su lengua materna y algunas expresiones artístico-culturales, identificándose como miembros de su comunidad>>. (Área Rural-Andina)
- ♣ <<Auto identificarse como niño o niña y como miembro de un grupo familiar y social, valorando su identidad personal y cultural, asumiendo valores y actitudes>>.

En menor gran parte se encuentran algunos enunciados respecto a **favorecer competencias como aprendiente**, como el siguiente:

Ecuador:

- ♣ <<Desarrollar y fortalecer el proceso de formación de hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje>>

Respecto a la **articulación con Educación Básica o Primaria**, se encuentran objetivos como los siguientes:

Haití:

- ♣ <<Preparar así al niño para recibir luego la formación impartida por la Escuela Fundamental>>.

Nicaragua:

- ♣ <<Desarrollar las actitudes, habilidades, hábitos y valores básicos para su inicio en el proceso de escolarización>>.

B.- Objetivos referidos a los diferentes agentes educativos.

A los objetivos referidos a los niños, se agregan otros vinculados con los demás **agentes educativos, y en particular con la familia y la comunidad**, tendientes a mejorar las condiciones de vida y sus capacidades organizativas y educativas como lo demuestran los ejemplos a continuación:

Bolivia:

- ♣ <<Potenciar los recursos humanos, tanto a nivel de familia, comunidad, docentes e instituciones, para que a partir de sus hábitos conformen una comunidad educativa orientada a promover el potencial de desarrollo del niño>>

Panamá:

- ♣ <<Promover una organización comunitaria que estimule el desarrollo de actitudes morales y esquemas de comportamientos positivos>>.

Venezuela:

- ♣ <<Desarrollar conjuntamente con las comunidades recursos y acciones para mejorar las condiciones que rodean a la familia y niños en formas de autogestión y cogestión mejorando las condiciones de vida de los barrios>>.(Centros del niño y la familia).

Dentro de este grupo referido a la familia y comunidad, se encuentran también objetivos orientados a satisfacer aspiraciones más específicas relacionadas en su mayoría con **temáticas culturales propias:**

Guatemala:

- ♣ Establecer de forma integral la educación inicial maya, tomando en cuenta los patrones educativos, principios culturales y características específicas de cada una de las comunidades mayas, respetando las tradiciones e idiosincrasia de los mismos>>. (Centros de Educación Inicial)

C.- Objetivos referidos al sistema de atención integral de los párvulos,

Otro grupo de objetivos que se encuentran en los documentos oficiales y en especial a nivel de Políticas, dicen relación con la **ampliación y el mejoramiento del sistema integral de los párvulos, en sí:**

Argentina:

- ♣ <<Prevenir y atender las desigualdades físicas, síquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias>>.

Chile:

- ♣ <<Aumentando de cobertura con calidad y equidad, en un contexto de descentralización y participación>>.

Venezuela:

- ♣ <<Expandir la oferta de vacantes para el niño de 0 a 6 años>>
- ♣ <<Promover la mejoría de la calidad de la atención a creches y preescolas>>

A lo señalado, cabe agregar que aquellos objetivos que dicen relación con gran parte de los demás beneficios identificados anteriormente, como por ejemplo el tema de aumentar las facilidades para que la mujer se incorpore al trabajo remunerado fuera del hogar, o la

atención a sectores mas vulnerables (indigentes, discapacitados), etc., en general, no aparecen en los demás documentos a nivel nacional, sino en documentos sectoriales de instituciones orientadas a algunas de estas áreas.

En síntesis, el marco referencial construido en torno a la educación inicial latinoamericana y que hemos integrado en función a lo conceptual, sus fundamentos criterios y objetivos, demuestra que existe un ideario importante, que se centra en lo relevante, y que permite proyectar este nivel de atención con gran fortaleza en función a desafíos mayores.

Esta construcción que se ha hecho a base de grandes esfuerzos, en un contexto socio-cultural que tuvo que ir sensibilizándose al tema, es el que presentamos en la reseña histórica que exponemos en el capítulo a continuación.

NOTAS

1. A Estado de la Población Mundial 1997. Fondo de Población de las Naciones Unidas. New York, USA. 1997
2. A Estado Mundial de la Infancia 1997. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York, USA. 1997
3. A Informe Anual de la Directora. Organización Panamericana de la Salud, OPS, Washington DC, 1996
4. Ob. Cit, UNICEF
5. Ob. Cit, UNICEF
6. Ob. Cit, Fondo población
7. Ob.cit, ops
8. Nota: a nivel mundial Ghana en África Occidental, Singapur en Asia Sudoriental y Namibia en África oriental tienen los % más altos en educación (25.7%, 22.9% y 22.2%); de igual manera en salud, a nivel mundial Francia (14.1%, países bajos (13.9%) y Alemania (13.8%) en Europa Occidental.
A estudio económico de América latina y el Caribe 1996-97, síntesis comisión Económica para América Latina y el caribe, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1997
9. a los recursos humanos en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de América Latina y el Caribe. Banco Mundial, Washington DC: 1996
10. A Panorama Social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el caribe. Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile 1997.
11. A Educación y Equidad: una difícil convivencia, Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL, Agosto, 1996
12. Ob. Cit OPS 96
13. Educación en las Américas: calidad, equidad y ciudadanía, Unidad de Desarrollo Social y Educación OEA, Diciembre de 1997, Washington, DC.
14. Castellanización de un indigenismo utilizado en los países andinos para referirse a niños de poca edad. Su origen viene tanto de quichua (<<huahua>>criatura, niño: Luis Cordero. Diccionario Aimara. La Paz, Bolivia. La determinación de la extensión del concepto de muy variable; en Chile se utiliza para los niños de pocos meses, en cambio en Bolivia, suele aplicarse hasta con niños cercanos a los dos años.
15. Este concepto podría pensarse que se ha empleado en las últimas décadas a partir de la traducción de expresiones del inglés en torno al término <<care>>. En América Latina, más bien se hablaba de <<atención asistencial>> al niño.

- ¹⁶ Familia nuclear o uniparental; madre que trabaja fuera del hogar o familia con problemas psicológicos u enfermedades que le impiden atender adecuadamente al niño.
- ¹⁷ O.E.A/ Ministerio de Educación. <<Participación familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años>>. Lima, Noviembre 1994, Pág. 302
- ¹⁸ En <<la salud materno infantil>>. Comité coordinador interagenial para las Américas>>. O.P.S, Washington, 1995, Pág. 42.
- ¹⁹ consultar de V. Peralta: <<El saber pedagógico de la educación parvularia en sus paradigmas fundantes>>. 2do. encuentro Nacional de especialistas de currículo en Educación parvularia, JUNJI7ASCHED, stgo, 1995
- ²⁰ Como es el caso del Derecho del niño a una educación integral desde que nace acorde a sus características y necesidades, concibiéndolo en un rol activo y constructivo de sus aprendizajes.
- ²¹ Castañeda, E. >>proyecto de Escuela...>> México, 1903. Opus Cit. 1909 p.19.
- ²² Maluschka, Leopoldina.>> El Kindergarten>. Ed. Ivens, Stgo de Chile, 1909 p. 19.
- ²³ Ibid p. 50
- ²⁴ Opus cit. pág 303.
- ²⁵ Coombs, Philip, <<La crisis mundial de la educación>>. Ed. Península, Barcelona, 1978, pág. 201.
- ²⁶ para mayor información de a crítica que se hace a toda esta conceptualización, revítese de Jaueme Sarramona: <<La educación no-formal>>. Ediciones Ceac, Barcelona, 1992. entre las observaciones que se hacen, se llama la atención al empleo de estipulaciones no inventivas como son todas las expresiones que empiezan con <<no>>, en vez de acuñar un concepto que identifique claramente lo que se pretende. Además se destaca el sentido contrapuesto que esta práctica conlleva, lo que no siempre corresponde al sentido de las modalidades, que comparten características comunes. Para mayor extensión del tema en educación inicial, consultar: v. Peralta: <<Un análisis de la conceptualización en torno a la educación parvularia>>. U.M.C.E, Stgo, 1995.
- ²⁷ Cormack m. y G. Fujimoto. <<Estado del arte de la atención al niño menor de seis años en América Latina y el Caribe>> O.E.A. / PRODEBAS. Documento de trabajo no. 10, Washington, DC. 1993 pág. 9
- ²⁸ Cormack, M. y G. Fujimoto. <<Estado del arte de la atención al niño menor de seis años en América Latina y el Caribe>>. OEA/PRODEBAS. Documento de Trabajo N° 10, Washington, D.C 1993, pág. 9.
- ²⁹ CARNEGIE CORPORATION :<< STARITING POINTS, THE REPORT OF THE CARNEGIE TASK FORCE ON MEETING THE NEEDS OF YOUNG CHILDREN>>. USA (1994).
- ³⁰ Eslava, Jorge <<Introducción al panel: Aprendizaje de las funciones cerebrales y pedagogía de la evolución de las funciones cerebrales en la primera infancia, desde el punto de vista emocional>>. Memorias VII Congreso Nacional de Educación Preescolar, Asociación Colombiana de Educación Preescolar, OMEP, Colombiana, 1993 pág.111.
- ³¹ Azcoagam Juan >>pedagogía de las funciones cerebrales superiores en la primera infancia>>. Memorias VII congreso Nacional de Educacxió Preescolar>>. OMEP, colombia, 1993, pág. 112
- ³² loc cit
- ³³ los beneficios comprobados de la educación de la Educación preescolar>> (Recuadro a1-1) en: Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad CEPAL/UNESCO, Stgo de Chile, 1992, pág 226.
- ³⁴ loc. Cit
- ³⁵ UNICEF <<Cumplimiento con necesidades básicas de aprendizaje a través de programas para la estimulación temprana y desarrollo de los niños>>: Educación inicial. EDUCACIÓN JALISCO/UNICEF, México, 1994 pág. 12.

- ³⁶loc. Cit
- ³⁷consideraciones respecto al <<Desarrollo curricular y tecnologías para la población preescolar indígena>>. Seminario –Taller Regional: <<La atención integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas>> OEA, Quito, 1992 pág. 77.
- ³⁸UNICEF , OPUS CIT. México, pág. 12
- ³⁹UNICEF, opus cit México, Pág. 13
- ⁴⁰uno de estos estudios en América Latina, es realizando por JUNJI EN Chile en 1997, por cada unidad monetaria invertida en los programas que desarrolla , se ha calculado que se recuperan once (información entregada al parlamento en la defensa presupuestaria anual)
- ⁴¹UNICEF. Opus. Cit pág.13
- ⁴²UNICEF opus. Cit pág.13
- ⁴³loc. Cit
- ⁴⁴II Simposio Latinoamericano OEA opus cit, pág. 302
- ⁴⁵Myers, Robert. <<Panorama general de la Educación inicial y preescolar en América Latina>>: Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural. México, septiembre 1996 pág. 12
- ⁴⁶Imer. Simposio Latinoamericano : <<Desarrollo de una atención integral pertinente a América latina para el niño menor de seis años >>. JUNJI/OEA STGO de Chile, 1993 pág. 417.
- ⁴⁷loc. Cit
- ⁴⁸II Simposio latinoamericano <<participación Familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años>> OEA/ministerio de educación, lima, diciembre
- ⁴⁹LOC. CIT
- ⁵⁰loc. Cit.
- ⁵¹III Simposio Latinoamericano: desarrollo Integral para la infancia en contextos de pobreza>> OEA/Ministerio de Educación Pública, San José 1995, pág. 14.
- ⁵²loc. Cit
- ⁵³loc,cit
- ⁵⁴Ibíd. Pág. 15
- ⁵⁵<<Informe provisional .IV simposio Latinoamericano Americano: Investigación de Programas de Desarrollo Integral para niños de 0 a 6 años>> OEA/Ministerio de Educación, Brasilia, 25 a 29 de Noviembre 1996, pág. 21.
- ⁵⁶loc. Cit.
- ⁵⁷Este documento publicado en 1990 en el Reino Unido con el título original de <<Report of the Comité of the Educational Experience Offered to 3 and 4 years old>> por el departamento de Educación y Ciencia, detalla un conjunto de atributos que los adultos que trabajan con niños deben poseer para proporcionar una experiencia educacional de alta calidad. Estos atributos son agrupados en tres categorías:: conocimiento y comprensión; conductas y actitudes. UN detalle de estos atributos se sitetizaen <<Quality Education in the Early Years>>: L. Abbott y R. Rodger (Ed) open university press, Buckingham U.K. 1994, pág 4 y 5.
- ⁵⁸ministerio de desarrollo humano. Secretaría nacional de Educación <<Políticas de Educación Inicial>>. La Paz, Bolivia, Mayo 1997. Doc. Mimeografiado, pág 13
- ⁵⁹Ministerio de Educación Nacional <<Indicadores de los logros curriculares por conjuntos de grados para los distintos niveles de la Educación formal. Establecidos con lo dispuesto en la Ley 115, de 1994>>Resolución 2343, Santa Fé de Bogotá, junio 1996.
- ⁶⁰Frente social/UNICEF.<<plan y programas de estudio del nivel pre-primario>>. Ecuador, 1990, pág.12
- ⁶¹Ministerio de la Educación Nacional, de la Juventud y de los Deportes (MENJS)/FONDEP/UNICEF. <<La educación de los niños en edad preescolar en Haití: panorama de la situación actual>> Haití, 1994., pág, 11

- ⁶²secretaría de Educación Pública. <<Programa de educación preescolar>>. Unidad preescolar, Republica de Honduras, Tegucigalpa, 1990, pág. 10
- ⁶³consejo de Educación Primaria <<Documento base de consulta para la reformulación de los programas de 3, 4, y 5 años>>. Inspección Nacional de Educación Preescolar, Montevideo, Uruguay, 1995, Pág.47
- ⁶⁴educación Rural Andina. <<Estructura curricular diversificada-Educación Inicial>>. Lima, 1991. pág. 15
- ⁶⁵ministerio de educación. <<Estructura curricular Educación Inicial: 5 años>>. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. República del Perú. 1997, pag 31
- ⁶⁶frente social/UNICEF. <<Plan y programas de estudio del nivel pre-primario>>. Ecuador, 1990, Pág. 12
- ⁶⁷Ministerio de Educación Nacional de la Juventud y de los Deportes (MENJS)FONDEP/UNICEF. >>La educación de los niños en edad preescolar en Haití: panorama de la situación actual>> Haití, 1994 pag 11
- ⁶⁸ministerio de Educación <<Currículum de la Educación preescolar>>.Dirección de Educación preescolar, República de Nicaragua
- ⁶⁹Ibíd., opus, cit pág. 13
- ⁷⁰secretaría de Estado de Educación y Cultura. <<Ley General de Educación N°66'97 , República Dominicana, Abril 1997, pág. 13
- ⁷¹Rojas de Silva, Irma, <<Atención al menor de seis años>>. Potencia Ier. Simposio Latinoamericano. Opus cit. Pág. 137.
- ⁷²Martínez, Violeta <<Proyecto de Atención Integral al niño, menor de seis años – PAIN>>: Potencia presentada Ier Simposio Latinoamericano. Opus. Cit. Pág. 104
- ⁷³ministerio de Educación, <<Diseño curricular. Educación inicial>>: Gobierno de Corrientes, República Argentina, 1997, pág. 30
- ⁷⁴ministerio de Educación <<Calidad para todos>> Stgo.. 1993, pág. 30.
- ⁷⁵Rojas, Irma Opus cit. Pág. 142.

PERALTA E., M. Victoria y Gaby Fujimoto Gómez, cap. V. “Marcos políticos y Legislativos en función a la atención integral de la primera infancia”. En: Atención Integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. OEA.Santiago de Chile, 1998. pp. 71-86

CAPÍTULO V

MARCOS POLÍTICOS Y LEGISLATIVOS EN FUNCIÓN A LA ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA

5.1 MARCOS POLÍTICOS MUNDIALES Y REGIONALES.

Los marcos políticos y legales son un cimiento importante para incentivar, sostener y ampliar los programas para la infancia. Particularmente los acuerdos internacionales, respaldados por los representantes gubernamentales, resultan aspiraciones que aportan información y amparan las decisiones ya que se convierten en la base para fundamentar servicios y acciones en beneficio de la población infantil.

Las políticas y compromisos internacionales son una expresión del consenso de nuestros países sobre la importancia de los seis primeros años de vida del niño así como la relevante labor que cumple la familia y la sociedad toda en dicho requerimiento. La coherencia en la aplicación práctica de dichos acuerdos, hace que los mismos reviertan en beneficios de mejor calidad de vida de los niños y sus familias.

Por lo general, en coherencia con los acuerdos internacionales, cada país establece sus propias normativas de acuerdo a las características, carencias y fortalezas con las que cuenta.

INICIO DEL PROCESO Y DINAMISMO POLÍTICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. AÑOS 1979-1986.

En América Latina y el Caribe, se ha producido un proceso progresivo de toma de conciencia acerca de la importancia crucial de los cinco primeros años de vida y de los factores que condicionan o favorecen su crecimiento y desarrollo. UNICEF provocó este proceso, el mismo fue evolucionando hasta llegar al consenso que hoy advertimos.

La década de los 70 marca un hito importante es este proceso, UNICEF promueve la realización de una evaluación diagnóstica de la realidad y de las condiciones que originan altos índices de repitencia y deserción escolar y más tarde, desajustes sociales que conjugados con el impacto del medio ambiente condicionan el desarrollo psicosocial del niño. Estos estudios también aluden la falta de calificación para trabajos mejor remunerados, la deficiente integración a las fuerzas productivas, la falta de preparación de los padres para estimular adecuadamente a su hijos, entre otros. Concluyen en la necesidad de responder a la exigencia de los niños y la urgencia de políticas que amparen a toma de decisiones a para proteger a los más necesitados.

En 1979, con motivo del Año internacional del Niño se difunde información de investigaciones que alertan sobre la influencia del medio ambiente, la escasa cobertura, el poco beneficio a las poblaciones marginadas, entre otros. Estos estudios ratifican las conclusiones de los anteriores estudios realizados al principio de esta década y generan condiciones que alertan a los gobiernos sobre las deficiencias en la definición de políticas a favor de la infancia.

A 1984, UNICEF continúa publicando cifras que demuestran el deterioro por otros organismos internacionales y nacionales interesados en el bienestar del niño. Generó la exigencia de formular e instrumentar políticas y decisiones destinadas a cumplir con el compromiso de asegurar la permanencia, eficacia y pertinencia de acciones en apoyo a la situación de la niñez. También logró potenciar y reforzar importantes esfuerzos que algunos países de América Latina y el Caribe venían realizando en este campo.

Consecuencias del proceso 1979-1986 en América Latina y el Caribe:

Las consecuencias del proceso iniciado en la década de los 70s. se pueden analizar de la manera siguiente:

- ❖ Generó la exigencia de formular e instrumentar políticas y decisiones destinadas a cumplir con el compromiso de asegurar permanencia, eficacia y permanencia de acciones dirigidas a la atención de la infancia y al inicio de los

principios de equidad para llegar a los excluidos con formas diferenciadas y respetando sus requerimientos.

❖ Fue una etapa de florecimiento de la cobertura, particularmente con programas no escolarizados, para niños de zonas marginadas.

❖ Existió preocupación por los aspectos formales de la construcción del currículum sobre la base de las corrientes foráneas.

❖ De 27 países que se analizaron en su estudio de O.E.A., 18 institucionalizaron la educación inicial, preescolar o parvularia. Los 27 países desarrollaban la educación formal y 23 la <<no-formal, no -escolarizada o no-conventional >>.

❖ Latinoamérica aporta a la educación universal una nueva perspectiva de la no-escolarización, a partir de las experiencias de Perú, con la solidez de una innovación que trasciende los linderos pedagógicos hacia el desarrollo social.

❖ Surgen innovaciones, ya que se crean alternativas exitosas de trabajo basadas en la participación de las comunidades, los padres de familia y los diferentes sectores sociales. Se hincan los programas integrados con servicios para niños, adultos, mujeres, otros servicios de salud y alimentación, control del crecimiento y desarrollo de los niños; se articula la educación con la promoción social y la producción. Es un momento muy rico de creación de innovaciones en respuesta a los desafíos de equidad y la intención de impregnar una características humanizante a la educación como proceso.

MOVIMIENTO POLÍTICO MUNDIAL 1989-1998

Las condiciones presentadas en el acápite anterior han favorecido, a nivel mundial y hemisférico, un consenso a nivel de políticas internacionales y de compromiso de los gobiernos en torno a grandes metas comunes: ampliación de la cobertura de atención, calidad de los servicios, equidad, pertinencia y respeto a la diversidad.

Para revisar el cómo los gobiernos a nivel mundial asignaron alguna prioridad a la población infantil y la familia, analizaremos sucintamente, los eventos y puntos de consenso más trascendentes e importantes que en relación a estas metas se han probado en los últimos años y que siguen vigentes.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO.

En noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. Lo sustantivo de esta Convención es el haber ampliado, profundizado y aclarado los derechos y necesidades de los niños, así como las acciones con las cuales se le debe proteger.

De total de 54 artículos, los aspectos más relevantes son:

- a) Define como niño o niña a todo menor de 18 años (Art. 1).
- b) Plantea claramente la no discriminación de raza, sexo, color, idioma, religión, origen étnico o social, posición económica, entre otros (Art. 2).
- c) Compromete a asegurar protección y cuidado considerando los derechos del niño y los deberes de los padres y otras personas (Art.3).
- d) Reconoce los derechos del niño a la vida, a la supervivencia y al desarrollo del niño (Art.6).

- e) Vela por el derecho a la nacionalidad y al cuidado y obligaciones directos de sus padres (Art.7).
- f) Compromete a respetar el derecho del niño a preservar su identidad (Art.8).
- g) Ofrece la libertad de buscar recibir y difundir información como una forma de practicar la libertad de expresión (Art.13).
- h) Respeta el derecho del niño y los deberes de su padres representantes legales para ofrecerle la libertad de pensamiento, conciencia, religión y otras creencias (Art.14).
- i) Garantiza el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a crianza y desarrollo del niño (Art.18).
- j) Reconoce el derecho del niño a disfrutar, del más alto nivel posible, de salud, alimentación higiene personal y social, comprometiéndose al Estado en su plena aplicación y adopción de medidas apropiadas para ello (Art. 24).
- k) Relieva el compromiso de los Estados para encaminar la educación integral del niño (Art. 29).
- l) Reconoce la protección del niño contra la explotación y el desempeño en el trabajo (Art.32).

La Convención establece además, un Comité de Derechos del Niño a quien se le encarga supervisar, seguir y examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes de la Convención (Art.43). Finalmente, el Art. 54 señala que el depositario de la Convención y el organismo central para rendir cuenta de su cumplimiento es la Secretaría General de las Naciones Unidas.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS Y MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE.

A partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, se inició una consulta a los países que culminó en marzo de 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia. En ella, los más altos representantes de 155 Estados, 200 organismos intergubernamentales y 150 organismos no-gubernamentales, revisaron las necesidades educativas básicas de millones de seres humanos con alta prioridad en la niñez.

Esta reunión convocada por las Naciones Unidas y sus organismos especializados: UNESCO y UNICEF, y el Banco Mundial junto con las representaciones antes mencionadas, aprueban LA DECLARACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS que en resumen propone:

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

En esta Declaración, los aspectos más relevantes son:

- a) Explica el concepto, alcance y contexto de lo que significa satisfacer las necesidades de aprendizaje básico (Art.1).
- b) Ofrece una visión ampliada de lo que es la educación básica y explica el compromiso renovado para ponerla en práctica con criterios de equidad, prioridad, mejoramiento de la calidad y concertación. El aprendizaje empieza cuando el niño nace. (Arts. 2, 3, 4,5).

- c) Reconoce la necesidad de establecer políticas de apoyo social, cultural y económico al desarrollo de la educación básica, a través de mecanismos de cooperación intersectorial e interinstitucional (Art. 7, 8).
- d) Ratifica la exigencia de fortalecer la solidaridad internacional y de corregir las actuales disparidades económicas para hacer frente a las necesidades de la educación y a otras necesidades básicas (Art.10).

Junto con la declaración Mundial sobre Educación para Todos se aprueba también, el **MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE**. Este Marco de Acción 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 desarrollarlos en los niveles nacional, regional y mundial.

En el **plano nacional** propone:

- a) Evaluar las necesidades y planificar la acción.
- b) Desarrollar un contexto político favorable.
- c) Aprobar políticas para mejorar la educación básica.
- d) Mejorar las capacidades analíticas, tecnológicas y de gestión.
- e) Movilizar todos los canales de información y comunicación.
- f) Concertar acciones instituciones con organismo, además de movilizar recursos.

En el **plano regional** postula:

- a) Intercambiar la información, la experiencia y las competencias.
- b) Empezar actividades conjuntas y concertadas.

En el **plano mundial** ratifica:

- a) Cooperar en el marco internacional.
- b) Fortalecer las capacidades nacionales.
- c) Prestar un apoyo sostenido y a largo plazo a las acciones nacionales y regionales.
- d) Consultar sobre cuestiones de política.

El Marco de Acción finaliza proponiendo un calendario indicativo de ejecución para el decenio del 90.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA SUPERVIVENCIA, LA PROTECCIÓN Y EL DESARROLLO DEL NIÑO.

En septiembre de 1990, en nueva York, 71 jefes de Estado y Primeros Ministros, junto con 88 funcionarios del más alto nivel, UNICEF y otros organismos internacionales, como una demostración del interés prioritario que los gobiernos le asignan a la protección infantil, aprobaron la **declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño**, además de un plan de Acción para su aplicación durante el decenio del 90.

En dicha reunión, los jefes de Estado y Primeros Ministros analizan el problema de la infancia, las posibilidades, obligaciones, compromisos y medidas a adoptar a favor de la misma.

Formulan el compromiso de cumplir con la Convención sobre los Derechos del Niño, mejorar las condiciones de salud, crecimiento y desarrollo óptimos, potenciar la función de la mujer, respetar la familia, reducir el analfabetismo y brindar oportunidades de educación, proteger al niño en circunstancias especiales y luchar contra la pobreza.

Para llevar a la práctica la Declaración Mundial se aprueba el Plan de Acción que tiene por objeto servir de guía a los gobiernos, organizaciones internacionales, organismos bilaterales, organizaciones no gubernamentales y todos los demás sectores de la sociedad para la formulación de sus propios programas de acción que garanticen la aplicación de la Declaración.

Cabe mencionar que como parte de las iniciativas subregionales, como expresión de la preocupación por el cumplimiento de los acuerdos y políticas internacionales, en noviembre de 1990, catorce Ministros de Educación y Salud de Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, analizan los compromisos de la Cumbre Mundial y del Plan de Acción y concretan acuerdos específicos de atención para Centro América.

RESOLUCIONES APROBADAS POR LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS A FAVOR DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD EN RIESGO.

En abril de 1991, la XXII Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la OEA (CIECC), conformada por los Ministros de Educación de la Región de las Américas, reunida en Washington, D.C, aprobó la Resolución CIECC 811/91 sobre Proyectos prioritarios en **defensa y protección de los Niños Jóvenes en Riesgo** mediante la cual instruyó a la Secretaría Ejecutiva para que los proyectos y actividades que se acuerden consideren con **carácter prioritaria, los temas relacionados con la defensa y protección de los niños y jóvenes en riesgo**. Recomendó, así mismo, que los países **fortalecieran los Programas de atención integral para niños desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria**.

Las Asambleas Generales de la O.E.A., reunidas anualmente, desde 1991 hasta el año de 1996, cautelaron por el cumplimiento y seguimiento de los acuerdos internacionales señalados anteriormente. Se aprobaron Resoluciones sobre **Desarrollo Infantil, Prioridad de Atención a la Infancia**, el desarrollo infantil como cimiento que soporta la base de la calidad de la educación básica, entre otros.

En este contexto, se lideraron y realizaron múltiples acciones para promover el desarrollo de políticas y acciones de cooperación horizontal favorables a la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de la calidad de servicio, el logro de la equidad y la práctica de la pertinencia cultural en un amplio concepto de **“Atención Integral al Niño Menor de Seis Años a Través de Experiencias Formales y No formales de Educación Inicial y Preescolar”**.

Las acciones internacionales más significativas por la respuesta política de expansión y mejoramiento de la calidad se produjo por efecto de las conclusiones y recomendaciones de eventos Latinoamericanos de intercambio de experiencias, de preocupación frente al niño de comunidades indígenas y otros temas específicos desarrollados a través de cinco Simposios Internacionales:

- Atención integral y pertinencia cultural, Chile 1993
- Participación de los padres de familia y comunidad , Perú 1994
- Infancia y Pobreza, Costa rica 1995
- Investigación y evaluación, Brasil 1996
- Escenarios culturales, diversidad, equidad y calida, se realizará en México en 1998.

Estos certámenes, organizados por las instituciones nacionales de cada país, en coordinación con la O.E.A., han permitido ratificar los acuerdos políticos existentes a nivel mundial y regional, generando conclusiones y recomendaciones referidas a: políticas integrales y de sensibilización; sistemas de capacitación, nuevas alternativas de atención, articulación entre niveles, estudios e investigaciones, evaluación de programas, uso de medios y materiales, alternativas de financiamiento y mecanismos de coordinación. Los informes de los países dan cuenta de la repercusión favorable que tuvieron estos eventos en el plano político, técnico y administrativo de la atención integral del niño y la niña.

DECLARACIÓN DE SANTIAGO.

En Santiago de Chile, en junio de 1993, los Ministros de de Educación y Jefes de delegación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la V REUNIÓN DEL COMITÉ INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN, aprueban la <<DECLARACIÓN DE SANTIAGO>>. Entre los acuerdos significativos a los que llegan los Ministros de Educación, y que guardan relación con la Declaración sobre Educación para Todos, ratifican la prioridad de la educación inicial entre otros aspectos. Se expresa:

- A. Dar prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en los primeros grados de educación básica, especialmente en las zonas urbano-marginales y rurales.
- B. Seguir concretando esfuerzos por una educación bilingüe intercultural
- C. Profesionalizar la acción de la escuela y fortalecer las capacidades de los docentes.
- D. Destinar mayores porcentajes de recursos a educación y optimizar su inversión conjuntamente con la sociedad en su conjunto.
- E. Promover el rol de agentes educativos de los medios de comunicación.
- F. Armonizar las posiciones en el campo social relevando el papel de la educación y sus respuestas concretas frente a la pobreza.

DECLARACIÓN DE CARTAGENA DE INDIAS Y PROPUESTA REGIONAL PARAL LA ELABORACIÓN DE LÍNEAS DE ACCIÓN A FAVOR DE LAS FAMILIAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.

En agosto de 1993, 23 países de América Latina y el Caribe, reunidos en Colombia, aprobaron entre sus acuerdos la formulación y consolidación de políticas públicas integradas, el impulso a políticas, planes, acciones y servicios orientados a crear condiciones que fortalezcan el rol de la familia; el diseño de estrategias para convertir a la familia en eje potenciador y estratégico, el fomento de la investigación, el fortalecimiento de la participación familiar y de la interrelación con las ONG's y el compromiso para

articular esfuerzos con organismos financieros y de cooperación con el propósito de realizar acciones en el marco de la propuesta regional.

COMPROMISO DE NARIÑO.

En abril de 1994 los Ministros representantes de 27 países participantes en la Segunda Reunión Americana sobre la Infancia y Política Social realizada en Colombia acuerdan:

Reafirmar el compromiso con los acuerdos suscritos en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia y precisan la necesidad de <<asociar políticas económicas sociales con un enfoque integral que permita superar los factores estructurales de la pobreza, poniendo en ejecución, entre otros, programas de generación de empleo e ingresos en las zonas rurales y urbanas más públicas>>.

Particularmente, en el área de educación aprueban los compromisos de <<redoblar esfuerzos en la perspectiva de lograr la universalización de la educación básica, incluyendo la educación inicial y preescolar basados en participación de la familia y la comunidad, y en la identificación de metodologías y estrategias para ampliar coberturas y desarrollar modelos alternativos de atención en educación inicial>>, entre otros.

El compromiso de Nariño puntualiza también acuerdos sobre institucionalización, descentralización, gestión pública, participación social, financiación y cooperación internacional, y seguimiento regional.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE POBLACIÓN Y DESARROLLO

Realizada en el Cairo, Egipto, en 1994, concluyó que los seres humanos son el elemento central del desarrollo sostenible y la población es el recurso más importante y más valioso de la nación. Los países deben cerciorarse de que se dé a todos la oportunidad de aprovechar al máximo su potencial. Ratificaron que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso nutrición, vestido, vivienda, agua y saneamiento adecuados.

PRIMERA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS

En diciembre de 1994, los Presidentes de la Región, reunidos en Miami, Florida/ Estados Unidos, ratifican en la Cumbre de las Américas los acuerdos de adopción de los instrumentos jurídicos interamericanos de las Naciones Unidas sobre derechos humanos, derechos de los niños, fortalecimiento de la familia, erradicación de la pobreza, apoyo a los más marginados y a la promoción de la mujer, entre otros. Una forma de llevar a la práctica la aplicación de dichos instrumentos es precisamente a través de la consolidación de acciones integradas, como las de desarrollo infantil y la ejecución del compromiso de la Educación Básica con su concepto ampliado: la Educación Básica empieza desde el nacimiento de l ser humano.

LA NUEVA VISIÓN DE LA O.E.A.

La nueva visión de la OEA, desde 1995, propone perspectivas a futuro que exigen la preparación del ciudadano calificado -desde que nace- para la toma de decisiones, con el

propósito de formarlo en un ser más activo y participativo en la sociedad civil, para incrementar calores y contrarrestar la corrupción desde sus raíces, para darles el derecho de participación consiente a los más marginados. Este documento político promueve una serie de cambios para responder con más eficiencia a las demandas y prioridades sociales, económicas, políticas y culturales en la Región, entre ellas el desarrollo social y la educación.

Como uno de los resultados de las propuestas contenidas en la Nueva Visión de la OEA, la Asamblea General de este organismo, en 1997, aprobó las Resoluciones sobre prioridad de la Educación Básica, con énfasis en la atención integral, desde que el niño nace. Aprobó también el Programa Interamericano de Combate a la Pobreza y la Discriminación, que tiene como objetivo fundamental priorizar la acción hacia la población marginada, entre ellos: los niños, las mujeres, las poblaciones indígenas, los discapacitados y otros grupos más vulnerables entre los más marginados.

Estos resolutivos han amparado la ejecución de dos Proyectos Multilaterales durante 1997-8: “Calidad y Equidad de la Educación Básica” en el que predomina la búsqueda de metodologías innovadoras y de calidad utilizando como medio, la radio y la televisión. Asimismo, el Proyecto Multilateral “Valoración e Intercambio Cultural en poblaciones Indígenas y Rurales”, en el que se prioriza la acción con niños menores de diez años para ejecutar acciones que respeten la diversidad, la identidad, la pertinencia cultural, entre otros. (Ver capítulo desafíos y perspectivas).

REUNIÓN HEMISFÉRICA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LA SEGUNDA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS.

Se realizó en Mérida, México, en febrero de 1998. En ella los Ministros de Educación acordaron una Declaración Política que fue elevada posteriormente a los Presidentes y Jefes de Gobierno que se reunieron en la Segunda Cumbre de las Américas.

De 37 acápites, la Declaración Política tiene a favor del desarrollo infantil y de los programas para la Infancia los siguientes asuntos relevantes:

1. “La educación es el factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultural, político y económico. Es el elemento esencial que permite el ejercicio de los derechos civiles; al mismo tiempo asegura las condiciones óptimas de competitividad y productividad que requieren las economías contemporáneas”.
5. “Subrayar el carácter central de la educación para llegar a niveles similares de progreso económico y social...aprecio a la diversidad cultural, económica y étnica de nuestros países”.
6. “la educación con equidad, calidad, pertinencia y eficiencia es una condición necesaria...”.
12. “La educación es el elemento estratégico para mejorar la calidad de vida, hacer posible el ejercicio de los derechos cívicos, garantizar la preservación del medio ambiente, asegurar las condiciones de competitividad y productividad de la economía y propiciar una cultura que haga más armónica la convivencia entre nuestras naciones, reconociendo el carácter pluricultural, multiétnico y multilinguístico del continente que viene de nuestra gran herencia cultural”.
13. “Educar es responsabilidad de las instituciones educativas y, de manera primordial, de toda la sociedad, ya que la educación también se proporciona en la familia, los

grupos de los cuales se forma parte, en la comunidad en la que vive a través de los medios de comunicación”.

15. ...impulsar la extensión de los servicios educativos anteriores a la educación primaria, fortalecer todo los niveles y modalidades de la educación, otorgando prioridad a la Básica...”.
19. “Adecuar la educación a las diversas características de los distintos grupos étnicos y culturales que integran nuestras naciones para hacerla más pertinente a las necesidades y aspiraciones de éstos.”
21. “Generar las condiciones que hagan posible el uso intensivo de nuevas tecnologías de información y comunicación para incrementar la cobertura de los servicios educativos, acrecentar su calidad y responder adecuadamente a las necesidades de los diversos grupos sociales a lo largo de toda la vida”:
25. “Construir y fortalecer programas de educación, salud y alimentación dirigidos a los niños y las niñas en condiciones vulnerables”:
28. “Fomentar programas de intercambio y cooperación recíprocos entre los países del hemisferio, mediante becas, programadas de asistencia técnica e intercambio de estudiantes, profesores, investigadores y administradores de la educación, en otros”.

SEGUNDA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS. ABRIL 1998

La Segunda Cumbre de Presidentes se realizó entre los días 17 y 18 de abril de 1998 en Chile. La Declaración de los Presidentes llamada la DECLARACIÓN DE SANTIAGO, refleja los acuerdos de los Jefes de Estado y Gobierno de 34 países.

Esta Declaración reafirma la voluntad política de efectuar esfuerzos nacionales progresivos y de alcanzar metas concretas con una sistemática y dinámica operación internacional. Entre otros temas deliberados como democracia, diálogo político, estabilidad económica., justicia social apertura comercial e integración hemisférica deciden **considerar la educación por considerarlo un tema central de particular importancia.**

La Declaración de Santiago ratifica los acuerdos de los Ministros de Educación reunidos dos meses antes en México , reiteran que **la educación constituye el factor decisivo para el desarrollo político, social, económico y cultural de los pueblos.** Entre los acuerdos más importantes podemos resaltar los siguientes:

- a) ...facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la EDUCACIÓN PREESCOLAR, PRIMARIA, secundaria y superior.
- b) Que los educadores alcancen los niveles más altos de perfeccionamiento.
- c) Poner al servicio de la educación la ciencia y la tecnología para apoyar el aprendizaje como un proceso permanente.

El Plan de Acción, por su parte constituye las iniciativas y compromisos concretos, se proponen alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos:

- a) Los programas intersectoriales de educación, salud y nutrición, así como las estrategias educativas para la primera infancia, tendrán prioridad en tanto contribuyen a los planes de lucha contra la pobreza.
- b) Evaluación de la calidad de la educación: desempeño de los agentes educativos y factores asociados al logro de aprendizajes.
- c) Diseño, ejecución y evaluación de programas de mejoramiento de la calidad con criterio de equidad.

- d) Programas de valoración y profesionalización docente administrativa.
- e) Estrategias de educación pertinentes a las sociedades multiculturales, respeto y aprecio por la diversidad cultural.
- f) Formación de valores, principios democráticos, derechos humanos, visión de género, paz, respeto al medio ambiente, convivencia tolerante.
- g) Promoción del uso de tecnología de la información y comunicación combinada con formas pedagógicas.
- h) Asignación de recursos necesarios al gasto de la educación.
- i) Promoción de la cooperación horizontal y multilateral entre OEA, BIS, Banco Mundial, OPS, CEPAL y demás Agencias. Encargan a OEA la memoria institucional de las reuniones de Ministros de educación y acciones de seguimiento.
- j) Prioridad a los temas de comunidades indígenas, mujer, educacional ambiental y desnutrición. Para reducir la desnutrición infantil, particularmente de los niños menores de 3 años por ser las edades más vulnerables.
- k) Convocar la reunión de Ministerios de Educación a realizarse en Brasilia, Brasil en julio de 1998 en donde se tomarán acuerdos para hacer el seguimiento al cumplimiento de los compromisos de la Declaración de Santiago.

Otros eventos políticos se han realizado a nivel mundial, entre 1995-98, por ejemplo: la IV Conferencia Mundial de la Mujer, Reuniones de Primeras Damas, Cumbres Iberoamericanas de Presidentes, Cumbres de Primeras Damas (la última sobre desarrollo infantil); Acuerdos de UNESCO en Kingston, sobre Educación para la Equidad. Todos ellos señalaron la importancia del aporte de la salud y educación desde la infancia. Ratifican los compromisos con la población marginada, la infancia, las mujeres, la población indígena, la no-discriminación, la defensa y protección de la niñez, en particular de los niños y niñas abandonados, de la calle, y económicamente explotados, el derecho a una educación de calidad que promueva el desarrollo pleno y máximo de su personalidad, talentos y habilidades físicas y mentales, reconociendo la importancia de la equidad y la pertinencia.

LOS ACUERDOS DEL MOVIMIENTO POLÍTICO MUNDIAL 1989-1998, Y LOS ACUERDOS A NIVEL DE LATINOAMÉRICA Y DEL CARIBE, PROPONEN EN RESUMEN:

Garantizar el cumplimiento de los compromisos asumidos en los últimos eventos políticos y hacer un seguimiento a los acuerdos. Particularmente en el tema de la educación, los Presidentes de Gobierno nominan a la Organización de los Estados Americanos como Secretaría Técnica y responsable de varias acciones políticas conjuntamente con otros organismos internacionales como, el Banco Mundial, el BID, la OPS, la CEPAL. Todas estas acciones políticas proponen en conclusión:

- A. Cumplir con los compromisos frente al niño/a de 0 a 6 años, la familia y la comunidad, con la prioridad la más pobre.
- B. Mejorar las condiciones de vida: salud, educación, nutrición, entre otros, con prioridad para la población de 0 a 3 años.
- C. Otorgar alta prioridad a la educación inicial y al desarrollo infantil.
- D. Formular y consolidar políticas públicas integradas

- E. Impulsar políticas, planes, acciones y servicios orientados a crear condiciones que fortalezcan el rol de la familia.
- F. Articular esfuerzos entre organismos financieros y de cooperación.
- G. Redoblar e intensificar acciones para lograr no sólo la universalización de la educación básica con su concepto ampliado, desde que el niño nace, sino además cumplir con los criterios de calidad, equidad, pertinencia y diversidad.

5.2 LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN Y REFORMA DEL SECTOR.

Como resultado de fuerte énfasis que se le está dando a la educación dentro de la Región, al considerarla el <<factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultural, político y económico>>, se están desarrollando en todo los países importantes procesos dinamizadores del sector educativo, que en menor o mayor grado, afectan a la educación inicial. Ejemplo de <<Reformas Educativas>>, están generando condiciones favorables a la educación inicial. Ejemplo de ello es cuando replantean los Jefes de Estado y Gobierno en la reciente <<Segunda ¡Cumbre de las Américas>> el llevar a cabo <<políticas compensatorias>> que atiendan las necesidades de los grupos vulnerables, entre los cuales se encuentran los párvulos en pobreza,. Este planteamiento es reforzado cuando se señala el compromiso de <<facilitar el acceso de todos lo habitantes de las Américas a la **educación preescolar**>>, además de los otros niveles, para hacer del <<aprendizaje un proceso permanente >>. Igualmente, todo lo concerniente a favorecer una mayor <<profesionalización de docentes>>, como al reforzamiento de la <<gestión educativa y la capacidad institucional en los niveles nacional, regional, local y de centro educativo, avanzando cuando sea necesario en los procesos de descentralización y en la promoción de mejores formas de participación comunitaria y familiar>>, son aspectos que deberían involucrar fuertemente a este nivel educacional.

LA EDUCACIÓN INICIAL EN LAS REFORMAS EDUCACIONALES EN CURSO EN AMÉRICA LATINA.

Uno de los avances significativos que se han producido en el campo de las macro-políticas educacionales en la Región, ha sido la convocatoria a **Reforma Educacional** que la mayoría de los países está realizando en la década de los noventa.

Si se tiene en cuenta lo que implica una Reforma Educacional, es decir, ser un proceso de cambio significativo en todos los niveles educativos, que se impulsa desde un ámbito político-normativo de alto nivel, y que conlleva una construcción colectiva en función a generar una educación válida para los tiempos presentes y su proyección, es indudable que involucra también a la educación inicial.

En la reciente <<Segunda Cumbre de las Américas>>, en el <<Plan de Acción>>, se observa esta característica al señalar los jefes de Estado y de gobierno en la parte preferida a la Educación, que: <<el compromiso hemisférico en educación se expresa en vastos procesos de **reforma** que abarcan a todos los niveles del sistema educativo. >>

Dentro de los documentos oficiales que los diferentes países en Reforma han producido para este efecto, se encuentra en algunos de ellos explicaciones directas a la educación inicial, como son los casos de Uruguay y Bolivia. En este último país, se hace

mención del nivel en cuanto a su incorporación en el sistema educacional, y en los artículos referidos a la formación del personal docente y al financiamiento.

El caso de Uruguay aparece como uno de los más importantes en la región, ya que junto con unir la explicitación de intenciones con el desarrollo de un conjunto de acciones significativas en el sector, ha declarado que es <<su primera prioridad política>>. En función de ello, se ha propuesto extender la educación <<preescolar a todos los niños de 4 y 5 años>>, además de mejorar <<la calidad de los aprendizajes y el funcionamiento de los establecimientos de enseñanza y estimular la profesión docente>>.

En otros países, sin haber mayores explicitaciones a la educación inicial en los cuerpos legales iniciales, aparecen orientaciones y/o acciones referidas a este nivel durante el desarrollo del proceso de Reforma. En la primera situación podría mencionarse el caso de Chile, donde se está iniciando un proceso de Reforma Curricular de la Educación Párvularia unido a conjunto de acciones de apoyo y en el segundo caso, estaría el programa de Paraguay para este nivel. En efecto, este país se ha planteado generar: <<un programa de educación inicial focalizado en zonas de alto riesgo educativo de bajo costo>>, con metas de un 20% de la matrícula de seis años de primer grado.

Siendo importante estas explicaciones y acciones, que significaran la inclusión del nivel de educación inicial en los procesos de Reforma Educacional, pero estando los cambios en curso, es difícil poder evaluar aún sus efectos, y si generará impactos significativos. En todos los casos, en general se detecta, salvo algunas excepciones, que **al nivel no se le ha colocado como punto focal en las reformas Educativas**, a pesar de ser el que tiene la menor cobertura de atención en la región, y producir los efectos más relevantes en la población infantil de escasos recursos. Esta situación es una antecedente importante para las proyecciones del nivel, que se analizarán posteriormente.

5.3 MARCOS POLÍTICOS Y LEGISLATIVOS DE LOS PAÍSES

Los marcos Políticos y legales de los países son un pilar importante para incentivar y sostener los programas para la infancia. Cada nación establece sus propias normativas de acuerdo a las características, carencias y fortalezas con que cuenta.

Los gobiernos de la Región han ido desarrollando paulatinamente marcos políticos y legislativos en relación a la atención a los niños más pequeños. Ella ha sido expresada mediante documentos, declaraciones y <<dispositivos legales >>. Sin embargo, las instituciones comprometidas con la atención de los niños, han solicitado en diferentes encuentros la formulación de una política más integral donde se considere, entre otros, la asignación del financiamiento específico y necesario para expandirla. Por ejemplo, en la <<Reunión de Intercambio sobre la atención integral al menor de seis años>>, se recomendó: <<que se fortalezcan en los países cuerpos legales, sólidos, coherentes y explícitos para impulsar y dar viabilidad a la educación de niños de 0 a 6 años>>. Así mismo se ha planteado << que los países de Latinoamérica y El Caribe deben desarrollar políticas nacionales de educación inicial para promover programas de alta calidad en este nivel. Las características específicas de cada política y de los programas dependerán de las condiciones particulares de cada país, de las restricciones fiscales y de lo que ya exista en cada caso>>.

En el orden de la legalidad vigente para niños menores de seis años en América Latina se cuenta con la siguiente información sobre algunos países:

La información presentada da cuenta de parte de la legislación vigente para niños menores de 6 años en algunos países de la región.

CUADRO N° 14

<<LEGISLACIÓN VIGENTE PARA NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS>>.

PAÍSES	CONTENIDO DE LA NORMATIVA
ARGENTINA	Salas maternales para niños menores de 2 años, trabajo más de 50 mujeres, jardín de infantes nñs.3 a 5 años, último año obligatorio. Habilitación y funcionamientos de guarderías infantiles.
BOLIVIA	Prevención, protección, atención integral a todos los menores. Ley de Reforma Educativa.
BRASIL	Derecho a parvulario y preescolea. Asistencia a la infancia carente. Fondos públicos salud asistencia matern. Inf. Progar. Nac. Atenc. Int, al niño y adolescente, prioritario al niño de 0 -6 años. Obligat planos en parvul y preescuela a niños de servidores. Administración Federal Obligat. Salas cunas para amamantación. Normas para la instalación parvularios.
COLOMBIA (1)	Creación inst Colomb Bienestar Familiar. Legislación 18 años. Derechos infancia. Nivel preescolar. Ratifica convención derechos del Niño.
CUBA	Dirección Nacional de Circulación infantiles Ley n° 1233 Instituto de la Infancia.
COLOMBIA (2)	Creación centros Atención Integral al menor. Normas para la protección del menor. Consagra los Derechos del Niño. Ratifica Convención Derechos de la Niñez Directrices Protección Niño Menor 7 años.

COSTA RICA	Fines de la Educación Preescolar. Coordinar e inspeccionar la Ed. Privada. Lineamientos y directrices para la Ed. Preescolar. Regulación edad ingreso al Jardín de niños. Objetivos Educación Preescolar.
CHILE	Crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles Reglamento de la Ley 17.301 Ley de salas cunas.
GUATEMALA	Leyes gales, específicamente art. 74 Derechos del niño Leyes específicas educativas Leyes específicas PAIN.
HONDURAS	Jornada trabajo elaborar código menor
MÉXICO	Educación derecho de los mexicanos Regula educ, imparte Estado y Particulares.
NICARAGUA	Faculta Ministro formar-ampliar lineam ed. Ed. Objet, formación plena-integral nicaragua Expansión de áreas claves Declaración universal derechos del niño.
PANAMÁ	Creación primer jardín de infantes convencional obj., de la Ed. preprim ministerio de ed Creación de guarderías y centro infantiles para hijos menores de 6 años y de amamantamiento para lactantes. Promueve paternidad responsable e instit La educación de los párvulos legaliza la ed. Parvularia municipal.
PARAGUAY	Aspecto físico-humano-pedagógico apert j. inf Actividades –número alumnos, horarios, etc.
PERÚ	Reglamento de Educación inicial Plan de acción infancia Orientaciones programas estimulación hogar
REPUBLICA DOMINICANA	Obligatoriedad del estado del ultimo grado de nivel, pendiente aprobación en congreso.

VENEZUELA	Responsabilidad directa del estado Protección niño para desarrollo psicológico Biológico y social Obligatoriedad empresas atención hijos edad Preescolar en sus trabajadores.
URUGUAY	Ley de reforma educativa.

FUENTES:

Colombia (1) Ministerio De Educación Nacional

Colombia (2) instituto colombiano de Bienestar Familiar

OEA/JUNJI; 1993 <<Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de 6 años>>, Chile, Leyes de reforma Educativa de Bolivia y Uruguay.

Cuba: Ambruster 1980, “Reseña histórica de la Enseñanza Preescolar en Cuba “Cuba.

Según estos antecedentes se puede decir que las legislaciones apuntan en general a la habilitación de Salas Cunas para la atención y amamantamiento de niños menores de 2 años de hijos de madres que trabajan; a la reglamentación de la construcción y plata física en la instalación de Jardines Infantiles, a programas preventivos orientados por el sector de salud; a la ratificación de los Derechos del Niño,. A la entrega de orientaciones y objetivos Ministeriales para este nivel de atención, y a los procesos de Reforma Educativa que afectan el nivel.

Se observa en los antecedentes la creación de leyes para el cuidado y atención del párvulo con énfasis orientado más bien a brindar protección de tipo social y asistencial, que propiamente educativo. Esta situación podría estar dando cuenta que aún faltan realizar acciones legales que garanticen el acceso a la educación de los niños es esta etapa inicial.

Según la misma fuente, en algunos países desde el año 1907 están legislando por el cuidado y bienestar de los niños menores de 6 años. Se destacan en el inicio de acciones legales: Panamá, Argentina, Brasil, Costa Rica y Chile. En cambio los países que aparecen con una legalidad más reciente (1980 adelante) son: Bolivia, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Perú.

En función a este antecedente, sería importante establecer una relación entre riqueza de un marco legal pertinente y el desarrollo de la educación inicial, situación que en algunos países se detecta como en estrecha relación, como sería los casos de Chile y Costa Rica.

La necesidad de dispositivos legales que amparen en mejor forma el desarrollo de la educación inicial latinoamericana, ha sido detectada también en el ámbito legislativo. En la << IV Reunión de la Comisión Interparlamentaria Latinoamericana de Derechos Humanos>>, realizaba en función a la Convención de los Derechos del Niño y su impacto en la legislación y en la sociedad>>, se señaló en lo específico la necesidad: <<del reconocimiento a la educación parvularia o inicial, a través de un sistema gratuito y

subvencionado, como derecho fundamental del niño desde que nace>>, y <<la necesidad de buscar una estrategia eficaz que haga entender a los gobiernos la rentabilidad a largo plazo, de invertir en Educación Inicial>>.

Sin embargo, estos argumentos aún no han contado con el suficiente apoyo político ni legal, que garantice el acceso oportuno a la educación de la mayoría de los niños de la Región. La carencia o inestabilidad de políticas nacionales, podría estar explicando <<la multiplicidad de agencias que operan en este campo, y la falta de coordinación y duplicidad de esfuerzos>>. A su vez, esta cantidad de iniciativas, también indican que existe un cúmulo de experiencias que si se evalúan, podrían servir de base para desarrollar otras a mayor escala.

Esta ausencia o escasez de políticas para el sector en los países, estaría siendo ratificada, por las bajas tasas de cobertura en educación y atención que aún existe para este nivel, comentadas anteriormente.

Al respecto, entre los esfuerzos legales y financieros más destacados de la Región, se hace mención a la Ley N° 17.301, que el 1970 creó la JUMJI en Chile, como así mismo a la obligatoriedad de la Educación Preescolar establecida en Venezuela para el nivel de 5 a 6 años, o el aporte del 3% de los trabajadores de entidades públicas y privadas que se estableció en Colombia en función a una Ley (N127), para el financiamiento de los programas que realiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y a la creación y mantenimiento de los círculos infantiles en Cuba.

La creación de políticas significa una planificación a conciencia, previamente estructurada para satisfacer la mejor forma de las necesidades de educación que requieren los párvulos.

Estas oportunidades de acceso a la Educación Inicial para todos los niños, deben ser establecidas sin exclusión de ningún tipo. En este contexto, las iniciativas legales y políticas del sector deben favorecer las condiciones y estrategias para que los diferentes establecimientos educativos acojan en sus aulas a aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.), así como para asegurar la atención a los niños más aislados y aquellos que habitualmente son excluidos como los de las poblaciones indígenas, asegurando una adecuada atención educativa para sus hijos, acorde a sus demandas, en el marco de un currículo flexible, pertinente y de calidad.

Las políticas educacionales no son aisladas, se relacionan con políticas sociales y económicas. Esto significa que la asignación de recursos para por la evaluación que se tenga de la inversión y del beneficio alcanzado. En tal sentido se debe contar con <<fuentes de información que permitan a los países tener estimaciones para la evaluación de mitad de la década>>.

Existen evaluaciones de programas pilotos realizados por la Educación Parvularia, donde se demuestran los logros obtenidos a corto plazo; para obtener resultados que den cuenta del impacto real, en términos de beneficios y efectos a futuro, es necesario contar con evaluaciones a más largo plazo. <<Se requieren estudios longitudinales para corroborar o modificar las conclusiones que actualmente fluyen de los estudios longitudinales en los Estados Unidos y Europa... Deberían tener una duración mayor que los 5 años que normalmente constituyen el largo de un proyecto>>.

A modo de síntesis podríamos decir que dado que los niños inician sus aprendizajes desde antes de su ingreso a la escuela, que ésta situación incide en sus futuros logros escolares y sociales, y que al respecto existen variadas experiencias de atención y educación que puedan dar cuenta de sus resultados, es que se visualiza la necesidad de

establecer en los países marcos legales, políticos, y económicos de tipo integral que garantice el acceso a educación de todos los niños más pequeños, y el cumplimiento cabal de los compromisos internacionales.

El impacto y beneficio de la inversión, Bajo el desarrollo de programas educativos de calidad y rentabilidad sustentable, deberán constituirse en los argumentos para la creación de políticas que no sólo garanticen la urgente necesidad de ampliación de cobertura del sector, sino también garanticen la selección de proyectos educativos calificados, para asegurar la equidad de acceso especialmente a los niños provenientes de sectores pobres.

Las políticas de acceso a la Educación Inicial, deben considerar que ésta realmente se imparta a todos los niños que forman parte de su territorio nacional, en tal sentido, los niños con necesidades especiales así como los provenientes de culturas indígenas o de zonas aisladas, deben contar con el derecho a su espacio dentro del sistema de Educación Regular en el marco de una política de igualdad de oportunidades.

Si bien se han realizado acciones tendientes a dar la atención que requiere el sistema de Educación Inicial, estas resultan aún insuficientes. Las políticas y marcos legales de tipo parcial de la Región, a la fecha, no garantizan el acceso a la educación de todos los niños, específicamente de los que forman parte de los grupos más vulnerables de la población. Esta situación debe ser revertida de acuerdo a las condiciones de cada país con legislaciones integrales que den real factibilidad y sustentabilidad a estos programas, de forma de ir avanzando cada vez más de las declaraciones que se suscriben a la aplicación de dichas intenciones.

Notas

- ¹ <<Declaración política>>. Reunión Hemisférica de Ministros de Educación en el marco de la II Cumbre de las Américas. Mérida, México, 26 y 27 de febrero de 1998.
- ² <<Plan de Acción>>. Segunda Cumbre de las Américas. Santiago de Chile, 19 de Abril 1998.
- ³ <<Declaración de Santiago>>. Segunda Cumbre de las Américas. Stgo., Abril 1998.
- ⁴ Loc. Cit.
- ⁵ <<Plan de Acción>>. Segunda Cumbre de las Américas. Stgo., Abril, 1998.
- ⁶ Loc. Cit.
- ⁷ Algunos de los países que se encuentran actualmente en Reforma Educacional son: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay.
- ⁸ Cabe recordar que el anterior período en que se produjeron Reforma en los diversos países, fue en la década de los sesenta.
- ⁹ En el texto de la <<Ley de la Reforma Educativa>> (7 de julio de 1994) a parece expresamente mencionada en el Capítulo I (Artículo 10), Capítulo VI (Artículo 16) y Capítulo X (Artículo 46).
- ¹⁰ Exposición del Profesor Germán Rama, en la Comisión de Educación y cultura del senado de la República. Acta N° 226 del 14/06 de 1995.
- ¹¹ <<La Reforma Educativa, para conversar en familia>>. Políptico. Administración Central de Educación Pública. República. República Oriental de Uruguay.
- ¹² Loc. Cit.
- ¹³ Se inicia en 1998, y se espera concluir en el año 2000 con nuevos programas para nivel.
- ¹⁴ Ministerio de Educación y Culto. <<Paraguay 2020. plan estratégico de la Reforma Educativa>>, Asunción, 1996, Pág. 25

- ¹⁵ Realizada en México en 1991, siendo organizada por OEA.
- ¹⁶ Opus Cit. Pág. 30
- ¹⁷ Reimers, F.; 1993: <<La necesidad de una política de Educación Inicial en Latinoamérica y El Caribe>>, Edit, Ecuador FBT Cía. Ltda.: Quito, Ecuador, Pág. 59.
- ¹⁸ Efectuada en Concepción, Chile del 31 de Mayo al 2 de Junio de 1996
- ¹⁹ Opus Cit. Pág. 76
- ²⁰ Loc. Cit
- ²¹ Reimers, F. Opus Cit, Pág. 9
- ²² Unicef, 1995: >>Relatoria de la Reunión Técnica sobre infancia y Política Social (preparatoria V. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de jefes de Estado y de Gobierno>>, Guatemala, 1995.
- ²³ Wolf, L. y otros; 1994: <<Mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe>>; Estados Unidos de América, Pág. 54.
- ²⁴ En Chile surgen desde la década de los cincuenta este tipo de establecimientos, como parte de las prácticas educativas de las Educadoras de Párvulos Universitarias.
- ²⁵ Denominación usada principalmente en Brasil
- ²⁶ Son aquellos que son determinados tanto en sus fundamentos como en sus criterios generales por un grupo de autores, quienes los proponen a otros educadores para que hagan sus adaptaciones. Algunos ejemplos son los denominados <<Currículo integral>> n Chile, y <<Currículo para la Paz>> en Perú.
- ²⁷ Son aquellos creados tanto en sus fundamentos como en sus diferentes factores curriculares, por las propias comunidades educativas. Generalmente reciben denominaciones dadas por sus autores, en América Latina se han hecho búsqueda a partir de los criterios de <<pertenencia cultural>>, como igualmente de las <<ciencias cognitivas>>.
- ²⁸ Un caso son los Jardines Infantiles de JUNJI en Chile, en donde en un mismo establecimiento que atiende varias salas con programas <<formales>>, se tiene a la vez, programas no-escolarizados como son: <<Sala Cuna en el Hogar>> y <<Patio Abierto>>:

PERALTA E. M. Victoria y Gaby Fujimoto Gómez. Cap. VII.

“Temas críticos, desafíos, fortalezas y perspectivas para la atención a la primera infancia”. En: Atención integral de la primera infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. OEA. Santiago de Chile, 1998. pp. 105-147.

CAPITULO VII

TEMAS CRÍTICOS, DESAFÍOS, FORTALEZAS Y PERSPECTIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN EL SIGLO XXI

El presente capítulo está organizado en dos partes; la primera, hace una revisión de los logros, avances y fortalezas alcanzados a nivel Regional en la atención de la primera infancia; en coherencia con dichas fortalezas, se proponen algunas perspectivas a futuro

orientadas con proyección a l siglo XXI. La segunda parte, enfoca los desafíos, temas críticos o asuntos pendientes de revisión, donde con el ánimo de provocar la reflexión y análisis de nuestras acciones, se examinan aspectos de a práctica en el nivel.

Con el deseo de aportar para mejorar la situación de la educación inicial, se termina presentado un conjunto de recomendaciones que surgen sobre la base de la literatura especializada, de los acuerdos obtenidos en reuniones técnicas nacionales e internacionales, en particular de los cuatro Simposios Latinoamericanos realizados entre 1993 y 1996, por Chile, Costa Rica, Perú y Brasil, con el apoyo técnico de la OEA., y de la experiencia e información de las autoras, también se considera información de encuestas sobre el tema que completaron veintidós países entre 1996 y 1997.

Para facilitar el análisis, se organizó la información por subtemas: a) información estadística; b) decisiones políticas; c) la calidad de los programas; d) la participación de los padres de familia y comunidad; e) las articulaciones del nivel; y f) los desafíos que establecen los estudios y evaluaciones del sector.

7.1 AVANCES Y FORTALEZAS EN LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Podríamos asegurar a base de los antecedentes analizados, que la educación inicial latinoamericana en general, se ha ido enriqueciendo paulatinamente de mejores prácticas pedagógicas, de mayores innovaciones y de una sustentación más sólida, lo que ha unido a otros aspectos (modernización de los servicios, mayores recursos, profesionalización del sector) está implicando mejores formas de organizar programas y de entregar servicios. Esto mismo permite afirmar que ya existe un cierto nivel de **reconocimiento y aceptación social de la importancia de una atención integral del niño**, y que es un tema de preocupación, en todas las agendas políticas.

Después de la cumbre sobre <<Educación para todos>>, realizaba en Jomtien, Tailandia, donde se aprueba el concepto ampliado de una educación básica en cuanto a que ésta empieza cuando el niño nace y que por lo tanto los aprendizajes empiezan desde el nacimiento, las barreras de institucionalización se han ido reduciendo dentro de los sistemas educativos para incorporar **a la educación inicial o parvularia, y considerarla como parte de éste, con una consiguiente asignación presupuestaria**, los avances en **la ampliación de la cobertura**, la variedad de programas existentes, la mayor parte dotación de cargos docentes, el mayor número de establecimientos e instituciones especializadas, son una muestra de ello.

Igualmente importante es todo el avance en materia de formación de recursos humanos especializados para el sector; paulatinamente e han ido tecnificando y profesionalizando los agentes educativos, hasta llegar a niveles de postgrado en materias de educación inicial, ello ha permitido que muchos directivos que atienden el sector, son profesionales en el área.

El tema de **la atención del niño se ha insertado en los distintos sectores** (salud, educación, etc.), **creando institucionalidad** y acciones importantes para necesidades diversas. Ello ha permitido utilizar recursos provenientes de diferentes fuentes, hecho que ha permitido mejorar en general, las condiciones de vida de los niños, como lo demuestran los diversos indicadores.

El avance experimentado en las últimas dos décadas en la implementación de programas de atención a la infancia, combina modelos educativos y asistenciales orientados generalmente a la ampliación de coberturas entre los sectores cadenciados, lo cual marca un proceso dinámico e innovador a toda la Región. Ello implica que **existe una variedad de oferta de servicios de educación inicial., generadas e implementadas por múltiples**

agentes públicos y privados, lo que permite atender en forma diferenciada las diferentes necesidades de los niños, sus familias y comunidades.

Las políticas sociales logran más espacio **en el último quinquenio: el niño logra ubicarse entre las prioridades de las políticas y la inversión social**, y se hacen Planes Nacionales de acción Multisectorial con énfasis en la atención a los sectores más desposeídos, congregando sectores, organizaciones no gubernamentales (ONGs), inglesas y comunidades; aunque, en contraste con los avances, el tema pendiente es el de la sustentabilidad de las decisiones presupuestarias y la asignación de nuevas partidas a favor de la creación de más servicios,. Es estos casos, el **aporte más significativo de la educación inicial es el haber generado mecanismos para una focalización y seguimiento** de los programas en los sectores de mayor pobreza.

En la Región se percibe mayor profundización en los temas de desarrollo infantil. Toda esta experiencia en el plano de la participación unida integrado en el contexto histórico – político, social y educativo en el que se desenvuelven los países de la Región en la actualidad, está posibilitando un trabajo más compartido y con mejores resultados en función a los niños, sus familias y comunidades.

Por otra parte, cada vez que se **usan más los sistemas de información y comunicación que ofrece la tecnología moderna**. Estos momentos existen experiencias de ampliación de cobertura de la Región, usando estos medios en especial con aquellos niños que están en zonas distantes, o donde existen amplios grupos sin atender. De otro lado el acceso a través de INTERNET está posibilitando además de una más dinámica coordinación, el intercambio de información especializada. Esto último, gracias al apoyo de Organismos Internacionales que están ofreciendo información actualizada.

LAS PERSPECTIVAS A FUTURO

Considerando el momento político y social generado a favor del desarrollo y aprendizaje infantil y el marco que ofrece el nuevo siglo al desarrollo de la Región, podríamos afirmar en términos generales, que **existe una base política, social, económica, legal y técnica que debería posibilitar un crecimiento y desarrollo sostenido de los programas para la primera infancia**. Esta proyección se fundamenta en los siguientes antecedentes:

- ♣ La existencia progresiva de declaraciones políticas a nivel nacional, región y mundial, tanto el plano ejecutivo como legislativo sobre el **rol clave que desempeña la atención integral a la primera infancia** -y la educación en particular- en el desarrollo de los países. En tal sentido, los programas sociales se visualizan entre otras razones, como una posibilidad efectiva de una mejor distribución de los ingresos frente a los diferentes ajustes económicos que se han implantado, y la educación, como <<una forma de alcanzar trabajadores más calificados y más productivos>>, lo que ha llevado a **priorizar la educación inicial (preescolar o parvularia) en diferentes países, dándole un empuje nuevo a la importancia de ella, dentro del concepto amplio de desarrollo humano**.
- ♣ Estos reconocimientos a la importancia de los programas sociales y educativos desde la primera infancia, se ha explicitado en diferentes declaraciones nacionales y regionales. Dentro de estos últimos, habría que destacar en forma especial lo que se suscribieron con motivo de la segunda Reunión Americana sobre Infancia y Política

Social en Bogotá (1994). En dicha oportunidad se suscribió el <<Compromiso de Nariño, en el cual los gobiernos declararon que <<el eje de la política social y económica debe ser el desarrollo humano>>, y <<el imperativo de invertir en la niñez para garantizar un desarrollo sustentable y con equidad>>.

- ♣ El **aumento de una conciencia social general y al interior de las familias de la importancia de una atención integral, oportuna y pertinente** para los menores de seis años, lo que implica demandas de estos sectores al ámbito político, que progresivamente llevan a reformas legales, a creación de institucionalidad y a la generación de recursos para el sector.
- ♣ La **estabilidad política y el mejor manejo de las finanzas públicas, unido a una tendencia al crecimiento y a la integración económica, posibilita un marco financiero estable y específico para el sector, además de la concurrencia de fondos externos** para estas mismas materias. Respecto a esto último, cabe señalar que recientemente el Banco Mundial y el BID, han privilegiado dentro de sus políticas a sector menor de seis años, generando una línea de préstamos importantes que han permitido el inicio de nuevos programas en Bolivia, Panamá, Nicaragua, Costa Rica y otros países. En la misma línea, continúan los aportes de UNICEF, UNESCO, y OEA a este sector, además de fundaciones y otros organismos privados especializados, como la fundación Van Leer y Save the Children, entre otros.
- ♣ La existencia de **cuerpos legales básicos** orientados al sector, posibilitan **cada vez una mayor protección del niño y su madre**, y en la medida en que se les perfecciona, apoyan la existencia de una institucionalidad específica que permita diagnosticar, diseñar, ejecutar, controlar y evaluar programas, además de dar cuenta de los recursos recibidos.
- ♣ La **existencia de una base técnica especializada en el sector**, que a pesar de la heterogeneidad que aún presenta en la Región, permite poder encarar el problema en mejor forma, tanto por los recursos humanos con que se cuenta, como por la experiencia e investigación desarrollada en el área, esta base permite desarrollar planes de acción cada vez más pertinentes,. Y mejorar aquellas prácticas ya iniciadas con criterios más técnicos. Si a ello se suman **mejores articulaciones y gestiones del sector**, y la continuidad de apoyo técnico que las agencias internacionales han hecho en esta área (UNESCO, UNICEF, OEA, OPS, OMEP, Banco Mundial, BID), sin dudas que las posibilidades de los programas para la infancia, tanto en sus aspectos cuantitativos, como cualitativos serán mejor para los niños de la Región en el próximo siglo.

Existen otros avances científicos, académicos, políticos y sociales a favor de la infancia y de la atención integral que ésta merece, prueba de ello es la información expuesta en este libro, en cada uno de sus capítulos; sin embargo, y a pesar de los avances significativos y del momento político favorable, existen temas que necesitan revisión inmediata para continuar la labor en función al niño pequeño, sus familias y comunidades.

7.2 TEMAS CRÍTICOS Y DESAFÍOS EN LA ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

7.2.1 Información estadística deficiente

La urgente ampliación de la cobertura del nivel inicial ha dado como resultado que la atención del niño pequeño ha pasado a ser una preocupación de todos los sectores. Por ello se han creado servicios dependientes de Salud, Educación, Bienestar Social, Justicia, u otros. Por lo tanto, cada institución ha creado sus propias conceptualizaciones y sistemas de estadística, razón por la cual es casi imposible conocer con precisión y con criterios comparativos, tipos, cantidades y porcentajes de atención. En los sectores más cadenciados donde los programas son variados y a cargo de diferentes instituciones, resulta más complicado conocer datos de cobertura, de personal docente y voluntario, incluso, la cantidad de programas múltiples poblaciones-objetivo, lo cual genera problemas de selectividad e identificación en el acceso a los servicios, así como alto grado de complejidad en su seguimiento y evaluación.

Por otra parte, el análisis de la cobertura de atención, como se demuestra en el capítulo IV, permite entrever diferencias relevantes: mayor cobertura a nivel de 6 y 5 años, bajos valores en 3 y 4, y una reducción significativa en el grupo de 0 a 2. ello significa que se ha valorizado en mayor medida la prestación que cumple funciones de aprestamiento para el ciclo primario, lo cual dificulta la definición conceptual de la especificidad propia de la Educación Inicial y la interpretación que hacen los sistemas educativos sobre dónde se ubica el niño de 6 años: ¿en el grado 1 ó 0 de la Básica o en Educación Inicial

El más grave de los problemas radica en la imposibilidad de contar con un registro real de datos que consolide información mínima de cobertura, edades de los niños, tipo de servicios, institucionales y costos.

Recomendaciones:

A. En el Plano del Conocimiento y Sistematización de las Acciones que se Realizan en el Sector.

Ante la falta de una mayor y más precisa base de datos de todo el quehacer que se realiza en educación inicial, se requiere **construir un instrumento específico para la Región que explicita su marco conceptual, y por otra parte, abarque la gran gama de aspectos que abarcan y que interesa conocer de los programas para la primera infancia;** esto significa, considerar desde los marcos políticos y legislativos que existen en cada país, hasta su concreción técnica: (agentes educativos, currículos nacionales y específicos, materiales, instrumentos de evaluación, etc.), incluyendo además los temas de financiamiento y costo de los programas. Un instrumento como el que se propone desarrollado y aplicado en lo posible por un organismo internacional, ayudaría también a una mayor sistematización e integración de la información existente en forma dispersa en los países, y serviría a la vez, a la toma de decisiones tanto nacional como Regional, de futuras acciones en el campo.

Junto con el establecimiento de una base de datos amplia, común y explícita, se visualiza también la importancia de **efectuar estudios e investigaciones en áreas específicas donde aún se conoce muy poco; en este sentido, es**

fundamental contar con un catastro cualitativo de los diferentes programas existentes en los países, a fin de registrar sus características, tiempo de aplicación, aportes y limitaciones, todo ello en función a facilitar el perfeccionamiento de estas modalidades, y posibles réplicas en otros contextos similares. Para este catastro se requiere también definir un marco conceptual adecuado, que permitirá una fácil y adecuada clasificación de las modalidades (convencional y no convencional), y de sus respectivos programas.

Por otra parte, **en el plano de la institucionalidad, conviene realizar estudios sobre las características y aportes de los diferentes tipos de organismos existentes en la Región.** Temas como: tipo de dependencia, grado de autonomía, tipo de organización y de estructura orgánica, formas de descentralización, etc., requiere ser estudiados, para apoyar un mayor modernización de estos servicios y su eficacia.

Es también fundamental investigar y optimizar los sistemas de focalización y evaluación de los programas para la infancia, a fin de mejorar su aporte a las políticas sociales y expresar de forma más adecuada , los impactos que generan en la población destinataria de los servicios. Conviene continuar la promoción de instrumentos de focalización de las inversiones hacia diferentes poblaciones objetivo, en, lo que refiere básicamente a la identificación de necesidades, características socio-económicas, localización espacial y modalidad de atención.

En el ámbito educacional es necesario avanzar en la elaboración de instrumentos que demuestren la participación del niño en programas diseñados especialmente para ellos, lo que entre otros aspectos requiere además del enfoque educacional, la correspondencia con los objetivos y el énfasis que los programas plantean y desarrollan.

Necesitamos avanzar también en la consolidación de instrumentos de convergencia sectorial que, respetando la especificidad de cada área, logre una integración viable de componentes. Una buena estrategia podría ser entregar a UNESCO la responsabilidad de elaborar las estadísticas con consulta a expertos del sector, para operativizar la recomendación de la Segunda Cumbre de las Américas. En la confección de los instrumentos y entrega de información , todas las instituciones participarían en una sola Base de Datos, con una conceptualización común.

Todas estas tareas que se resugieren, requieren formas adecuadas de registro, sistematización y evaluación. Se necesita que las de información educacional en la Región, desarrollen y afinen más los datos de este sector, y se difundan con más eficiencia. Ello implica considerar la amplia gama de instituciones y actores que participan en estos programas y que requieren de una información sólida y permanente, lo que podría hacerse a través de Boletines informativos, realización de seminarios abiertos y otras actividades de este tipo, además de utilizar dinámicamente la tecnología en el campo de la informática e INTERNET.

7.2.2. La decisiones políticas y su coherencia con las asignaciones presupuestarias en respuesta las prioridades.

El desafío fundamental de la Región es romper el círculo de la pobreza. Para lograr algunas modificaciones de este contexto, las estrategias macroeconómicas de América Latina deben privilegiar la equidad sobre las previsiones meramente compensatorias a fin de atender a las víctimas del supuesto progreso. Este concepto aplicado en los análisis sobre la relación entre infancia y pobreza, implica que no sólo hay que considerar la equidad como una perspectiva del crecimiento económico, sino también el crecimiento económico son pérdida de la equidad alcanzada. Frente a este panorama es necesario comprender que el desarrollo del niño sólo será posible si se supuesta por el desarrollo integrando múltiples variables dentro de las cuales no peden estar ausentes el componente educativo de calidad.

Como se analizó en capítulos anteriores,. En la Región existen políticas internacionales ratificadas por los gobiernos con la idea de amparar la toma de decisiones a favor de la infancia. como consecuencia de los compromisos asumidos por los Estados, en algunos países se han generado cambios en la formulación de políticas y programas para la infancia, pero aún existe la tendencia de enmarcar las políticas sociales dentro de un contexto más amplio- a niveles de políticas de desarrollo nacional dentro de éstas, las dirigida a la niñez, las que en algunos casos se diluyen en la generalidad.

En el entendido que los programas sociales reconocen y abordan problemáticas estructurales de América Latina, su potencialidad se vería notoriamente aumentad en la medida en que los Estados le otorguen un espacio más significativo a la niñez, en un marco de desarrollo institucional, fortalecimiento de la democracia, respecto de la diversidad de las culturas, tolerancia de las diferencias y ajustes permanente de los procesos de socialización y crianza. Este criterio le es favorable a la educación inicial, ya que goza del amplio consenso respecto as que ésta exitosamente a los procesos de socialización mediante esquemas integrales de prestación de servicios y participación. De otro lado, constituyen respuestas a los fenómenos de la exclusión, superación de la pobreza, los desarreglos de familiares, la violencia y los cambios en la estructura productiva y en el mercado laboral.

Estos programas deberían ser vistos como una inversión que anticipa y resuelve problema, así como los cimientos que viabilizan el éxito de ciclos educativos posteriores. Estas perspectivas exige resaltar el rol de Estado en los programas de atención integral a la infancia, incorporando en sus políticas sociales, el concepto de inversión social, al referirse a los gastos en educación. Queda pendiente por resolver, la definición sobre la clara institucionalidad por parte del Estado para que oriente sobre qué le corresponde asumir cada institución que participa de la educación.

Otro desafío es la falta de información muy difusión sobre la rentabilidad de los programas de atención intégrolo a los niños pobres de 6 años, entre los

responsables de las políticas económicas y sociales. Otros temas de necesaria información son el ejemplo: concertación entre agencias y niveles de intervención; ventajas de la gerencia local de los programas; cómo generar acciones y mecanismos concretos para fortalecer la capacidad de desarrollo Inter.-institucional ,político y técnico; y cómo incrementar la capacidad de negociación de los países en beneficio de la infancia y los programas sociales.

La práctica de trabajo en programas integrados de calidad, exige el diseño de políticas integradas con responsabilidades compartidas entre las instituciones de gobierno, la sociedad civil, organismos no gubernamentales y comunidades; en estas materias no hay un avance significativo de políticas integradas y de flexibilidad o mayor adecuación de la administración pública en los países , aunque existen esfuerzos por conseguirlo. El respaldo de políticas integradas mejorará la participación del Estado y la sociedad civil, asegurando una aplicación adecuada con criterios mínimos de calidad, integralidad, pertinencia y equidad en programas sociales para poblaciones marginadas.

De allí la importancia de articular respuestas para todos los grupos menores de 6 años con claridad, y la urgencia de invertir en la capacitación de altos niveles de decisión para mejorar las políticas de atención en poblaciones marginadas, facilitar la difusión de información en lenguaje legislativo y apoyar las decisiones de presupuesto.

Dentro de este panorama, la voluntad política es muy importante para ubicar el nivel de educación inicial dentro del sistema educativo con el presupuesto adecuado p'ara su financiamiento. la falta de institucionalidad de la educación inicial, hace que la administración de los recursos básicos, sea muy difícil. En algunos casos, no llegan los a portes desmotivados a las comunidades, obligando a cerrar programas ya iniciados; en otros casos, existen programas «piloto» que desaparecen cuando el apoyo económico finaliza. «Muchas veces los recursos asignados sólo alcanzan para cubrir los costos de la etapa inicial del proyecto y existen antecedentes que cuando termina el apoyo económico el programa también se termina»⁹.

Por esos es muy importante que la prioridad declarada reciba los montos adecuados de recursos, ya que las inversiones comprenderán mejoras en programas de alimentación-salud-estimulación-incremento de los salarios, programas de capacitación permanente, promoción de innovaciones; mejoras en la infraestructura., los materiales educativos, los textos y elementos tecnológicos.

Los desafíos más serios en coherencia con aspectos de políticas y prioridades se podrían ordenar de la manera siguiente:

⁹ Cormack, M. y Fujimoto, G., 1993: «Estado de Arte de la Atención del Niño Menor de seis años en América Latina y El Caribe », O.E.A. Washington, U.S.A., pág. 85

A. La necesidad de una efectiva articulación de los sectores que desarrollan programas de atención a la infancia.

Los diversos programas que surgieron históricamente en América Latina orientados a la infancia, se generaron desde cada uno de los diferentes sectores (salud, protección, educación, justicia), recogiendo los énfasis y preocupaciones de cada uno de ellos. Si bien es cierto que cada una de estas líneas ha generado significativos programas con importantes logros – la mayoría de ellos entre salud y educación – y que existe un cierto nivel de coordinación entre ellos, es un hecho que aún se podría avanzar más en este sentido en función a una atención realmente integral del niño.. por ello, cabe preguntarse porqué no se ha podido progresar más en la articulación de los programas, interrogantes que podría llevar en una primera respuesta a la existencia de dificultades legales, de gestión o de un tipo más práctico , que sin dudas entraban este trabajo más en común. A estas dificultades pensamos que se agregan otras situaciones que se podrían sintetizar en:

- Disputas por el campo de competencia que tienen los diversos sectores en el tema del niño pequeño, por intereses políticos, profesionales y otros.
- Falta de delimitación o coordinación de los campos de acción. Por lo que se producen superposiciones o aislamientos que generan conflictos que no se resuelven.
- Desarrollo de competencias mal entendidas dentro de los sistemas económicos actuales, que llevan a demostrar eficacia para obtener recursos económicos que se otorgan sólo frente a resultados propios e inmediatistas.

En función a estos problemas, ante la falta de investigación al respecto, sólo nos queda señalar que a base de nuestra experiencia y del análisis de la bibliografía Regional sobre el desarrollo de programas para la infancia , pensamos que estos temas planteados deben abordarse para **superar las desarticulaciones del sector**. En tal sentido, la formación de instancias de coordinación, como Comités Inter agenciales como los generados para los proyectos educación-salud, Comisiones Interministeriales o de Educación Parvularia, que se han estado formando en diferentes países, como Chile, Costa Rica, Perú, entre otros, están posibilitando un trabajo más integrado en función a los objetivos que se aspiran.

B. La necesidad de una clara definición del rol del Estado y de la sociedad civil en el desarrollo de los programas para la infancia.

Dentro de los problemas existentes en la ejecución de programas para la infancia, está el tema de los aportes que el Estado y la Sociedad civil deben hacer en esta materia. Existen a nivel mundial y en la Región, diferentes posiciones sobre el rol que el Estado debe realizar en función al desarrollo de programas sociales: por una

parte, hay concepciones de un Estado muy activo en el desarrollo de estos programas, invirtiendo y ejecutando directamente; por otra, el que diferentes organismos tanto no-gubernamentales como de la sociedad civil misma, a nivel de base,, asuman progresivamente estas responsabilidades, excluyendo incluso el algunos casos, algún tipo de relación con el Estado. Las experiencias realizadas en América Latina y el Caribe, muestran logros en ambos tipos de situaciones¹⁰, aunque en términos cuantitativos, sigue siendo en la Región, el Estado quien realiza las acciones mas relevantes; pero por sobre todo, lo que impera, es una co-existencia de ambas propuestas en una situación poco definida, que lleva a situaciones de competencia, mas que de ayuda mutua como debería ser. De hecho, algunos discursos «apartado estatal» especialmente basados en un modelo económico neo-liberal, reiteran una permanente critica a su supuesta burocracia, ineficiencia y gasto, planteando la «privatización» como la solución a todos estos problemas, otros sectores políticos- intelectuales, entre ellos algunos que tenían por situaciones históricas un discurso antioficial¹¹, continúan con una actitud de este tipo, aunque las situaciones histórico-políticas han cambiado, sumándose así al discurso antiestatal; sin embargo, éstas y otras situaciones no resueltas en este teme, hacen necesario que se aborden seriamente estos problemas. Con la finalidad de actuar de mejor forma en beneficio de los niños, nos parece que cabe preguntarse en función a la Región:

- ¿Se puede prescindir del rol activo del Estado en el desarrollo de los programas para la infancia, y sería adecuada una medida de este tipo? En ese último caso, quien asumiría todos los programas difíciles y no-lucrativos que el Estado desarrolla?.
- ¿Pueden auto-sostenerse y ser autosuficientes en aspectos financieros y técnicos los grupos organizados que desean asumir este rol?.
- ¿Qué pasa con el principio de equidad en función a los sectores de escasos recursos que no poseen capacidad para organizarse o que tienen problemáticas mas urgentes que resolver
- ¿Los recursos que el Estado destina a los programas sociales, serían traspasados y administrados por el sector privado o civil o asumidos por ellos? Implica estos un mejor uso de los recursos y un abaratar costos?
- ¿Cuál sería por tanto , el rol del Estado: promotor, ejecutor, subsidiario, fiscalizador?
- ¿Existe en forma generalizada, una actitud de efectiva preocupación en todas las comunidades por el desarrollo integral del niño pequeño y de sus necesidades, o

¹⁰ El caso de Cuba en cuanto a participación del Estado en crear redes sociales, es el mas claro. A ello, se suman en todos los países, instituciones estatales relevantes: Ministerios de Salud, Educación, de la Familia y otros, que desarrollan importantes programas para la infancia, como los Circuitos Infantiles y el programa «Educa a tu hijo». En el otro extremo, está la labor entonos los países de ONGs, «Juntas de Vecinos», «Clubs de Madres», y otros, que desarrollan programas para la infancia de tipo autogestionarios.

¹¹ Es el caso de Chile en el periodo 1973-1989.

los programas para la infancia se constituyen a veces como un medio para otros propósitos ajenos al supremo interés del niño?

-¿Puede la participación civil que se propicia, convertirse en que el Estado se desligue de la preocupación por derivar recursos para estos sectores?

-¿Cuál es en definitiva el fin último del Estado en función al bien común de la población infantil?

Dados los temas dan de fondo que plantean estas preguntas y su escaso abordaje en la bibliografía especializada del sector, queda una vez mas en evidencia la necesidad de tratar estos temas en diferentes foros para poder avanzar efectivamente en estas materias. Sin embargo, se perfilan en **general, como recomendaciones:**

La necesidad de articular una acción conjunta del Estado y de la sociedad civil que parecería que no se puede generalizar del todo. Hay ámbitos y contextos, donde el Estado parecería que no debiera renunciar a su pleno rol de promotor y ejecutor de programas, otros, donde las condiciones posibilitan una acción mas subsidiaria y de supervisión, sin embargo, como planteamiento general, **parecer recomendable que la atención del niño pequeño sea una política de Estado**, de manera que se aseguren los recursos y acciones para este nivel tan delicado, que hasta ahora ha estado superditado a los vaivenes políticos y económicos de los países de la Región.

Es cierto, de otro lado, que la continuidad y sustentabilidad de los programas de educación inicial reposa en lograr mecanismos efectivos de participación comunitaria y familiar, para que se involucren en los procesos de socialización de la niñez. Sin embargo, **no pareciera adecuado dejar la responsabilidad total del programa en la comunidad, sino más bien fortalecer en forma mancomunada la responsabilidad del Estado.**

Otra acción que convendría estimular es el **institucionalizar los programas creativos, como forma de garantizar su continuidad y ampliación**, en el marco de un Estado que asume funciones de orientación y coordinación de las prestaciones de educación inicial.

C. La necesidad de una efectiva voluntad política, económica y social decidida para invertir en la Infancia.

Nos parece revelante enfatizar, que independientemente que se mejoren los programas en todos los puntos anteriormente señalados, debe existir una **efectiva voluntad política, económica y social, para intervenir: recursos, tiempo, inteligencia y amor en la infancia.** Es cierto, que el tema está en la mayoría de los discursos a alto nivel, opero su traducción en iniciativas y recursos

específicos, no siempre es consecuente ni sostenida. El seguimiento de muchos programas en Latinoamérica, muestran importantes discontinuidades sujetas a cambios de gobierno y de las políticas económicas y sociales. Uno de los requisitos para el éxito de los programas, en especial para los sectores económicamente pobres¹², es la permanencia en ellos, y su progresivo mejoramiento y aumento a nuevos grupos marginados; sin embargo, esta exigencia, no siempre ocurre, siendo permanentemente afectados por los vaivenes políticos, económicos y sociales. Esta postura no implica ser poco comprensivos a las dificultades complejas de los países; sólo que se debe superar el hecho reiteradamente comprobado, que cuando hay problemas en los países, sea el sector de la primera infancia el más afectado, por el hecho de no ser obligatorio.

Pensamos que cuando hay problemas, deben fijarse prioridades, la etapa más vulnerable y por tanto delicado en el ser humano es la de párvulo, por lo cual los países debieran privilegiar esos programas.

D). La necesidad de formular políticas,. Iniciativas legales, financiamiento e institucionalidad del sector.

Como se ha señalado reiteradamente, la formulación de políticas específicas para el sector respaldada de dispositivos legales, administrativos y de partidas presupuestarias que las faciliten, se observa con diferentes matices en la Región, lo que limita un desarrollo más homogéneo de este sector. Esta situación sugiere que en aquellos países donde se observa menor desarrollo, **organismos técnicos internos y externos apoyen la formulación de estas políticas y la presentación de los proyectos respectivos, a la par, de generar sistemas de seguimiento o monitoreo de estas iniciativas para todos los países, y en la Región**, como conjunto.

En el ámbito legislativo, se requiere apoyar la **actualización de la legalidad existente para el sector, lo que implica**

- a) Revisar todo lo concerniente a la conceptualización legal y técnica del sector, de manera que sea compartida entre instituciones de los diversos países, y en lo posible, en la Región.
- b) Generar iniciativa que velen por la maternidad y el Derecho del Niño de estar con su madre en una relación adecuada en los primeros seis meses de vida del niño, esto significa en el caso de madres de escasos recursos o que laboran fuera del hogar, alargar los permisos post-natales, y en el caso de las madres que se desempeñan en el sector informal, ofrecer algún tipo de subsidios que les permita atender a sus hijos adecuadamente. Ello, con el

¹² En este punto es particularmente interesante la síntesis sobre: «Los beneficios comprobados de la educación de los programas en un factor importante de su eficiencia, un programa de 3 a 4 años es óptimo, y uno de sólo un año, tienen escasos beneficios».

compromiso de participar a la vez, en algún programa de educación parental que optimice su rol como primeras educadoras.

- c) Revisar toda ley o práctica que discrimine negativamente a los niños, como es por ejemplo, el tema de los hijos naturales e ilegítimos, y el abandono o negligencia frente a niños con necesidades especiales, como los discapacitados, los abusados sexualmente, o aquellos niños portadores de Sida.
- d) Flexibilizar los horarios de trabajo de las madres en especial, cuando tienen bebés o niños pequeños, a fin de facilitar el amamantamiento o su cuidado en general, dando también la posibilidad a la madre de optar por menores jornadas, sin que estas medidas impliquen una discriminación negativa de las mujeres como trabajadoras.
- e) Revisar y optimizar las leyes existentes de Salas Cunas y/o Jardines Infantiles para hijos de madres asalariadas, de manera que se otorgue este beneficio a todos los padres, generando formas de financiamiento compartido con los empleadores, sindicatos u otras instancias.
- f) Reconocer la Educación Inicial como el comienzo del sistema educativo en todos los países, tendiendo además a una universalización del nivel de 5 a 6 años, de manera que se establezca como una posibilidad efectiva que ofrece el Estado a todos los niños.
- g) Generar «Currículos básicos a nivel nacional» como responsabilidad de los Ministerios de Educación de los países, que resguarden los objetivos y criterios esenciales que todo programa convencional o no convencional debería cumplir, en función a todos los niveles (desde el nacimiento hasta los seis años).
- h) En la formulación de políticas, programas y proyectos destinadas a niños y niñas que viven en contextos de pobreza, considerar sus múltiples carencias, como también las fortalezas personales, familiares y comunitarios que les ha permitido vivir, crecer, desarrollarse y aprender.
- i) Brindar un nuevo marco de racionalidad en orden a generar un mayor impacto entre aquellos grupos en condiciones de riesgo, más que en términos de criterios erarios.

En el plano de la institucionalidad, junto con incentivar en los casos en que no exista la definición de alguna institucionalidad básica para el sector, que permita asumir como Estado la responsabilidad de desarrollar políticas, acciones y manejar los recursos, se reitera la necesidad de **generar instancias de coordinación**

permanente de los organismos del sector a través de Comisiones Interministeriales¹³ o Intersectoriales. Estas Comisiones deberían diagnosticar permanentemente el desarrollo de área, monitorear el logro de las metas, y proponer a los niveles de toma de decisión, futuras líneas de perfeccionamiento de las acciones.

En el plano financiero, se detecta en función a los recursos fiscales, la necesidad de **buscar sistemas de financiamiento permanentes y factibles para el sector**, a la vez de mejorar los sistemas de gestión y control de ellos. En el plano de la obtención de recursos, y a la vez hay experiencia en la Región, que ha servido para instalar y financiar instituciones importantes en el desarrollo de programas a nivel nacional¹⁴, debiéndose a la vez facilitar las posibilidades de generar algunos recursos propios por parte de estos organismos, para solventar programas piloto o situaciones emergentes.. a su vez, en lo que respecta a los aportes privados, se deben buscar efectivas que faciliten la rápida incorporación de donaciones y aportes a cuenta de tributos, junto con la creación de bancos de proyectos que incentiven la inversión en el sector.

Siempre en el ámbito de lo financiero, se hace necesario **perfeccionar los sistemas para determinar el costo-beneficio de los programas.** Para ello, debería aprovecharse la experiencia de aquellos países¹⁵ que han realizado este tipo de trabajos, y reunir a los especialistas para confeccionar una matriz de costos común, con una adecuada explicación de criterios, de manera que pueda ofrecerse a la Región un procedimiento único, que facilite la comparación de programas similares al interior de los países y entre ellos.

*Por último, el aporte más significativo que pueden hacer todos los que tienen algún tipo de vínculos con el campo de la Educación en América Latina y el Caribe, dice relación con **incorporar la Educación Inicial efectivamente dentro de la agenda de trabajo de todos los grandes temas que tienen relación con el sector.** El campo de las Políticas Educativas, su financiamiento, la formación y perfeccionamiento de los recursos humanos, la administración de las instituciones, la calidad y evaluación de los programas y aprendizajes, etc, son todos ámbitos que competen igualmente a la Educación Inicial por lo que parece esta aseveración; el quehacer concreto ha mostrado que en este siglo reiteradamente se la ha dejado afuera de estos temas, hecho, que junto a otros, ha significado, su desarrollo en forma intermitente, irregular, llevando a la heterogeneidad existente, que no siempre responde a diversidades explícitamente consideradas, sino a*

¹³ Algunas experiencias de este tipo existen en Chile, Brasil y Costa Rica.

¹⁴ En Chile, los sistemas de financiamiento que planteaban en 1970 la Ley NE 17.301 en relación a JUNJU, con aportes de todos los sectores (Estado, empleadores y propios beneficios), permitió la instalación y rápido crecimiento de estas instituciones. Posteriormente, el sistema de financiamiento creado por Colombia, en el cual todos los trabajadores aportan un 3% de su sueldo, ha posibilitado el financiamiento de Instituto Colombiano de bienestar familiar, que desarrolla también programas para la infancia a nivel nacional.

¹⁵ Chile, Colombia, Argentina son algunos.

impulsos un tanto discontinuados, que por momento diferentes conductores le han dado.

7.2.3. Calidad de atención a la infancia.

A diferencia de lo que sucedió en la década de los ochenta, donde el énfasis en la atención integral de los párvulos estuvo centrada en la ampliación de la cobertura, sin mucha consideración al tema de la calidad de los programas, la década de los noventa se ha caracterizado por un tratar de implementar ciertos criterio básicos de calidad.

Una de las fuentes que demuestra esta preocupación, han sido los antecedentes que portan los diferentes Simposios Latinoamericanos, en los cuales, ha sido un continuum ideacional este tema. Por ejemplo, en una de las conclusiones del I Simposio Latinoamericano realizado en Chile, se señala que la calidad es un factor inherente a los programas de atención a la infancia, que es multifactorial y dinámica, por lo que es difícil dimensionar todo lo que ésta implica. Otra de las conclusiones señala que el tema de la calidad amerita una revisión profunda desde las bases teóricas hasta las prácticas.

Precisamente por esos motivos, dada la gran importancia de este tema, en este punto analizaremos sus puntos críticos y los desafíos. Para el efecto, hemos destacado los elementos más importantes y organizado análisis por temática, aunque todos ellos se interrelacionan. Los temas que trataremos y que son sensibles este análisis, son los referentes a: calidad y equidad, agentes educativos, calidad de servicios y estado de la práctica del curriculum.

Finalmente, para graficar los muchos aspectos que implicaría la calidad de los programas y proyectos en beneficio a la atención de calidad de la infancia, hacemos mención de la propuesta que se hiciera en uno de los Simposios Latinoamericanos:

En los programas y proyectos de atención íntegralo al niño menor de seis años, es importante: a) la participación comunal en las actividades curriculares, con el fin de formar valores como: solidaridad, cooperación y sensibilidad hacia el niño marginado; b) la sensibilización del educador y de la comunidad sobre la necesidad de la atención integral del niño; c) nuevas políticas y adecuación de normas y reglamentos; d) valuación del personal; e) autoevaluación del impacto de los programas; f) apoyo y refuerzos de ONGs consolidadas en los programas; g) sistematización y seguimientos, de acuerdo a la realidad y las necesidades de cada comunidad; h) evitar interferencias e intereses políticos partidistas; i) ejecución de diagnósticos claros; j) eliminación del paternalismo; k) intervención de la comunidad como sujeto de su propio cambio; l) apoyo de universidades; ll) atención integral del nuiño, considerando las áreas afectiva, social, motora e intelectual, así como incorporación de contenidos sobre los deberes y derechos de los niños y los adultos; n) coordinación interinstitucional para evitar duplicidad de servicios; ñ) adaptación de los programas a los cambios sociales.

7.2.3.1 Calidad y Equidad: El niño, centro de los programas destinados a la infancia.

Múltiples estudios científicos aseveran que el período más crucial de la vida del ser humano son los primeros años; que el cerebro se desarrolla con la mayor intensidad antes de los dos primeros años de infancia dando lugar a las estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje; que la confianza básica se establece en esta etapa; que la influencia de la familia es trascendental por la influencia e impacto integral que tienen en el desarrollo de los niños; que los programas en la medida en que sean sostenidos, coherentes y de calidad generan múltiples consecuencias para los niños de edades más tempranas, que por influencia de los programas, a las madres se les amplía su ámbito educativo y las lleva a mejorar su estatus económico-social –elevado sus aspiraciones–, lo que junto a su familia, contribuye a los cambios sociales, favoreciendo el progreso del país.

Por otra parte, otros estudios demuestran las consecuencias negativas por efecto de las condiciones infrahumanas en las que viven los niños de las áreas paupérrimas y las repercusiones en el desarrollo del ser humano: su capacidad intelectual, lenguaje, integración social, autoconcepto y rendimiento escolar bajo, además de desnutrición y baja estatura. En otras palabras, retraso del crecimiento y desarrollo, que repercute y se evidencia en los porcentajes de deserción y reñitencia tan altos de la educación Básica.

A pesar de estas demostraciones, como se analizó en el capítulo IV de este libro, la cobertura de programas para niños de los sectores más pobres, sobretodo del menor de tres años es muy reducida aún en Latinoamérica.

Si consideramos que el principio de la equidad significa favorecer una mayor igualdad de oportunidades a quienes más lo necesitan, es decir, los niños de los niveles más altos de fragilidad social, de mayores niveles de pobreza, de las zonas de gran dispersión y baja densidad poblacional, evidentemente que estamos frente a un tema muy crítico de equidad a favor de esos niños. En este sentido, frente a la población más carenciada, la educación no sólo deberá ser más diversificada y flexible, sino de alta calidad para compensar las limitaciones.

Es evidente que hay problemas de acceso al sistema sobre todo de los niños menores de tres años, pero es también altamente importante la calidad del servicio y la equidad en su distribución. Si bien pueden implicar costos importantes, lo esencial es cuidar una adecuada gestión que asegure la calidad de los resultados,. Buscando que éstos sean más efectivos y relevantes para su rentabilidad.

Se han ratificado permanentemente que en toda experiencia de desarrollo de programas con participación de la familia y la comunidad, **el niño debe ser considerado plenamente como una persona** – ser único, miembro de una

familia, de una comunidad, de una sociedad- cuya condición de vida depende de un proceso biológico, psicológico y social, visto en forma integral. Por esta razón, su bienestar depende de factores integrados de educación, nutrición, salud y oportunidades reales que le brinden el sistema, político, social y económico en el que vive.

Sin embargo, el desarrollo de los programas para la primera infancia en la Región, ha sido un tanto azaroso y dependiente de los muchos vaivenes políticos, económicos y de interés contingente de los países, por ello los programas no siempre se han podido **centrar** en lo que parecería lo más evidente: **en los niños.**

Como los programas para la infancia integran diferentes objetivos que abarcan el amplio campo que constituye el medio infantil: la madre, la familia, la comunidad, etc., han implicado a veces una desvirtualización del **niño como eje de estas acciones.** Si bien se entiende que en la medida en que se promueva la capacitación y trabajo de la madre y el desarrollo de las familias y de las comunidades, se mejorarán ciertas condiciones de vida **de los niños**, nos parece que no puede dejarse de lado, que ellos **son el propósito central de estas acciones** y que existen ciertas necesidades y especificidades, que se constituyen como prioridades dadas por la etapa de vida en que ellos están. Estas, son fundamentales de atender en su momento y adecuadamente, porque-como se dijo en acápites anteriores- los efectos de la mayoría de ellas son irreversibles mas adelante, como es el caso de la formación efectiva del niño, su confianza básica,, seguridad, autoestima, etc. En esta área, el rol que desempeña los padres, y en especial su madre, es insustituible, y hay situaciones en que las necesidades de ambos se contraponen. Un ejemplo, es el caso de extensos laborales y/o de capacitación de la madre, versus el tiempo para estar con su niño, en especial, con los menores de dos años, y en particular, con los que lactan en forma natural¹⁶.

En este plano surgen un **conjunto de sugerencias**, las que se agrupan en los siguientes rubros:

A. La importancia de ratificar el supremo interés del niño, como objetivo central de los programas destinados a la infancia , y por tanto, la necesidad de asegurar ciertos criterios y niveles básicos de calidad educativa.

¹⁶ Reciente investigaciones realizadas en países desarrollados, y que el INTA ha conformado en Chile por el Dr. Uauy, señalan la incidencia que la lactancia natural tiene no sólo en lo que se conocía; en lo nutritivo, en las inmunizaciones, en lo afectivo, sino e el desarrollo intelectual de los niños, llegando a establecer un aumento de 5 pto. de C. I., por cada mes de lactancia antes de los 6 meses. Demás está señalar lo gravitacional que es este tema para una población regional futura mas inteligente.

Como se ha mostrado en este documento, es necesario la aplicación del principio de equidad dando énfasis a las necesidades del niño como eje central de las acciones, particularmente en los sectores de extrema pobreza o indigencia. Más sensibilidad y mayor consistencia entre los hallazgos científicos, el discurso político y la ejecución de acciones, además de más presupuestos y flexibilidad de la administración para crear más servicios diversificados y de buena calidad, son aspectos claves de implementar.

B. Continuar el diseño, validación, implementación y evaluación de programas para atender con calidad, la diversidad de grupos que conforman la primera infancia de la Región.

Acorde a los antecedentes entregados considerando las necesidades de expansión de este nivel en una línea de calidad de las ofertas, se **detectan dos necesidades primordiales, por una parte, diseñar e implementar programas que atiendan las características específicas de poblaciones infantiles que aún han sido escasamente atendidas:** niños de sectores rurales (con toda la diversidad que ello implica), niños de sectores de alta dispersión poblacional, de comunidades indígenas y discapacitados; y por otra parte, los muchos **niños que habitan las zonas urbanas**, y que por su gran cantidad y concentración, no serán atendidos a mediano plazo, si se continúan sólo con los modelos imperantes hasta el momento de trabajo centrados en locales que sólo pueden abarcar pequeños grupos de niños.

Esto último significa también visualizar alternativas innovadoras de programas para la primera infancia que empleen otras estrategias, entre ellas, los medios de comunicación social y las informática, apoyados con formas de seguimiento y evaluación de los niños implicados en ellos, con visitas domiciliarias de educadores, realización de talleres grupales y otras formas más personalizadas de atención.

De esta manera se pretende avanzar así también, de la mera emisión de programas televisivos o radiales, que es hasta donde se ha llegado en la actualidad con esos medios, configurándolo en programas educativos «con población cautiva» por tanto, interactivos, con seguimiento, apoyo específico y evaluación. En la actualidad cinco países están desarrollando este tipo de experiencias: Chile, Perú, México, Colombia y Venezuela, lo que demuestra la validez de este tipo de programas.

Respecto al desarrollo de programas que atiendan poblaciones menores de tres años y programas de integración para niños especialmente vulnerables: discapacitados, desnutridos y otros, aparece como una línea esencial, debiéndose potenciar y difundir las aún escasas experiencias de integración que existen en la Región.

Un reto en los programas de integración es buscar el nexo entre los niños y su realidad en la práctica pedagógica, para abordar los programas desde su propio estilo, respetando la manera de ser y hacer, para que sean actores de su proceso educativo.

Con la población infantil indígena, es esencial generalizar los servicios educativos con programas pertinentes a sus necesidades específicas, en el marco estricto de su lengua y su cultura, sin limitar el acceso a otros ámbitos culturales a fin de asegurar su pertinencia, continuidad y éxito en los diversos procesos de aprendizaje que deben enfrentar. Estos esfuerzos educativos deben formar parte de políticas de fortalecimiento de la identidad en países pluriculturales.

En el plano de la calidad.

El eje integrador es siempre la atención integral del conjunto de necesidades del infante, lo que supone priorizar poblaciones en situaciones de riesgo. Urge reflexionar con cierto detenimiento sobre la combinación de componentes educativos y asistenciales, para evitar el progresivo empobrecimiento de los servicios y su estigmatización cultural. Dada la complejidad y heterogeneidad de las situaciones de pobreza, resulta necesario intensificar el diálogo interdisciplinario entre educadores, economistas, sociólogos, antropólogos, médicos, psicopedagogos y otros, como parte de la estrategia de cambio.

La educación de calidad es indispensable como base para apoyar esfuerzos integrales orientados a superar el círculo de la pobreza. Ello no impide perder de vista la necesidad de asegurar a los niños en situación vulnerable, que tengan acceso por lo menos a diez años de escolaridad, de forma tal que le asegure su participación activa en la sociedad.

La calidad del servicio debe trascender las responsabilidades de los sectores educación y salud además de otras instituciones de bienestar. Localidad también está articulada con el avance de la ciencia, la tecnología y las formas de asociar información actualizada, por ello habrá que esforzarse en buscar mecanismos que aglomeren y actualicen dinámicamente sectores, disciplinas, con textos diferentes y países. En el tema de la calidad de servicios sociales, los centros de formación, perfeccionamiento e investigación, no pueden seguir desarrollando sus acciones aisladamente de las necesidades del sector.

Existen reproducción del círculo de la pobreza, motivada por una gama completa de causas que van desde las condiciones económicas de la familia hasta su contexto cultural, la estructura de valores, estabilidad y autoestima, sin embargo, en casos en los cuales el niño menor de dos años, deba asistir a programas fuera del hogar se debe constituir un ambiente que en lo posible refleje las características culturales y de cotidianidad del niño e involucrar a agentes de socialización primarios (padres, tíos, hermanos) en las experiencias respectivas, asegurando a la vez, las condiciones básicas de seguridad y calidad.

Cualquier sistema par el cuidado y/o educación de los lactantes que se organice, no puede propiciar un desapego temprano que atente contra su desarrollo afectivo, e incluso contra su salud, como sucede al remplazar la lactancia materna por la artificial.

C. Continuar con la producción de conocimientos del niño América Latina

En la medida en que se reconozcan y respeten los campos e acción de cada sector, y se trabaje **desde la perspectiva de cada disciplina, aportando lo mejor de cada una de ellas al tema del conocimiento del niño**, sin dudas , se podrá avanzar en mejores articulaciones, evitando las parcialidades y enfoques a veces superficiales, que hasta ahora han caracterizado parte de la teoría y acción desarrollada en los programas que se aplican en la Región. La formación de equipos interdisciplinados, en los cuales los educadores ocupen el rol de seleccionador, organizador, aplacador y evaluar de estos aportes, aparece como fundamental.

En función al tema participación de diferentes actores , y definición de criterios de calidad, pensamos nuevamente, que todos tienen un rol que desempeñar, siendo básicos explicitar claramente las intenciones en función a los niños, consensuado criterios sustentables que tengan como punto focal, el supremo interés de los niños.

Para enfrentar algunos de los desafíos, existe la necesita de producir más información referida a: implementación de programas de aumento de cobertura, sin deterioro de su calidad; procesos de cooperación interinstitucional e intersectorial para la atención integral de la infancia; modalidades de atención a la infancia como formas de responder a las necesidades de equidad y pertinencia sociocultural; evaluación de experiencias de articulación; la participación e en los programas de atención a la infancia: articulación estado-sociedad civil; metodologías de educación de adultos; modelos exitosos de capacitación de agentes educativos; estudios de costo-beneficio; evaluación de los aprendizajes que se concilien con los énfasis de los programas y con las características de la población infantil involucrada (indígenas, rurales, etc.) Los estudios de evaluación son escasos, y cuando existe, los instrumentos que se han utilizado son básicamente de tipo sicométrico y de relativa estandarización.

Conviene también revisar las normalidades existentes, afín de flexibilizar por ejemplos, las posibilidades de construcción con formas mas viables, pero igualmente seguras para que las modalidades convencionales entreguen servicios. En la actualidad, los costos de inversión, hacen que en algunos casos, atenten a su mayor expansión.

Para el enriquecimiento de la calidad también es necesario estudiar las diversas culturas de la Región: sus valores, contenidos culturales, formas de transmisión cultural, etc. para elaborar formas de educación concordante con la cultura y sociedad de donde provienen nuestro niños. Esto exige profundos cambios en los

procesos de educación; generación de teorías críticas de los educativos, más investigación-acción, para detener radicalmente la copia indiscriminada de modelos externos, valorando modelos propios de Latinoamérica.

También aparece como importante, realizare sistematizaciones y teorización sobre los resultados del uso de alternativas innovadoras de expansión, usando como estrategias medios como la radio, la televisión, el teléfono y la computación en programas para la primera infancia.

Por éstas tantas situaciones que se podrían ejemplificar, cabe nuevamente hacer esfuerzos por tratar de compatibilizar los diferentes objetivos que se pretenden, todos muy válidos sin dudas, pero que ello no implique que se lesionen **aquellas condiciones que son cruciales para el desarrollo y aprendizaje de los niños, si es que los programas se definen en función a ellos.**

7.2.3.-2. Calidad del agente educativo

un lugar preponderadamente en el tema de calidad, lo constituye el docente y todos agente educativo que interviene en la intencionalidad de la acción educativa, por ello conviene detenerse a analizar la situación de este factor tan importante, pues condiciona el éxito o fracaso de los resultados de la educación.

A. La Formación de Educadores de Párvulos o Maestros Preescolares.

En cuanto a los educadores que se desempeñan en el nivel, cabría señalar que desde principio de siglo ha habido una formación con especialización en el nivel Universitario desde 12944 (Chile), extendiéndose posteriormente a Costa Rica, Argentina, Perú., Brasil, entre otros. Sin embargo, esta formación especializada a nivel de Educación Superior de 3 a 5 años como rangos más habituales, no es aún lo más generalizado de la Región, mayoritariamente es una formación a nivel de Docente de Educación Primaria, con capacitación posteriormente en algún área del nivel.

La formación de los educadores, salvo escasas situaciones, se ha hecho pensado en la realidad urbana, por lo cual la atención a grupos rurales, indígenas,, carece por lo general de estos recursos profesionales, unido a la falta de incentivos para el desempeño en zona aliadas o de difícil acceso, aspectos que atentan directamente a estos grupos de niños.

Esta situación pensamos que es la que explica que estos profesionales se desempeñen principalmente en programas convencionales, lo que ha hecho que sólo estos programas tengan como uno de sus mayores costos de operación los recursos que se destinan a su contratación. Según Lira, M. I. «El costo del personal docente, es en todos los programas el que constituye la proporción más alta de los

gastos y consecuentemente el ítem donde todos han intentado ahorrar»¹⁷. Según datos proporcionados por UNESCO¹⁸, los costos de inversión en programas convencionales en la Educación Inicial tienden a ser el doble que los DE Enseñanza Básica o primaria, debido al menor número de niños que tienen sus cargo la educadora de párvulos. Según ésta fuente entre 1980 y 1991, el número de niños por educador habría disminuido de 27 a 23.

Esta situación camia en los pocos países en los cuáles hay una formación universitaria especializada, donde se forma al educador del nivel con un sentido amplio de su campo laboral (convencional y no-convencional) como es el caso de Chile, Cuba, Perú Y Costa Rica. En efecto, en ellos se observa una mayor cantidad de educadores trabajando en sectores rurales, indígenas y en programas no-convencionales en general, situación que ha llevado a un mejoramiento del competente educacional de los programas, y también a aumentar la calidad y por consecuencia, los costos de estos programas.

Las experiencias de educadores parvularios o preescolares en el ámbito de lo no-convencional, ha ido también enriqueciendo la formación de éstos en las instituciones formadoras, situación que ha llevado que en la actualidad a que la Cátedra de «Programas no-convencionales» se encuentren en varias de estas casas de estudio. A su vez, aquellos países que han tenido una mayor tradición en la formación universitaria de estos profesionales, han estado desarrollando grados académicos en el nivel, como es el caso de Costa Rica y, Cuba y Perú (Licenciaturas), y Chile (Maestría).

Sin embargo, aún estimado que los costos son más altos q ya que el número de niños que atiende el educador es menor que en otros niveles de educación, según in anteproyecto para la Séptima Conferencia de Ministros de Educación PARA LA Región, la formación especializada de los educadores de párvulos es fundamental. En este anteproyecto se indica la necesidad de «profesionalizar los educadores y ampliar su visión. La profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados»¹⁹

La formación profesional de los educadores origina una formación especializada, con manejo de fundamentos, propuestas curriculares y metodologías a las características y necesidades de los párvulos y sus familias, lo que ha sido indicado como un factor de calidad a nivel mundial, considerando que es el profesional quemas permanencia tienen con los niños y sus familias.

Autores como Mora, J.; Calvo, G.; Toro, E. (1988), indican que entre las motivaciones para ejercer este rol, fundamentalmente aparece el interés por

¹⁷ Lira, M.I.; 1994: «Costos de los Programas de Educación preescolar No Convencionales en América Latina. Revisión de Estudios».

¹⁸ UNESCO: 1996: «Situación Educativa de América latina y El Caribe, 1980-1994».

¹⁹ UNESCO; 1996: «Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe y Sexta reunión Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América latina y El Caribe » (Anteproyecto de informe final), Jamaica; pág.27.

realizar una labor social y de salud, sin desconocer que también existen motivaciones empresariales, ya que parte de este sistema funciona en el área privada a través de Jardines Infantiles particulares.

En resumen, **los criterios de calidad del agente educativo se pueden sintetizar en:** criterios de carácter socio-político (representatividad, Legitimidad, identidad ideológica, conciencia política, capacidad crítica y participación), de carácter psico-social (identidad con las personas, compromisos personal y reciprocidad); y de carácter técnico (cualificación para el trabajo, habilidades profesionales, saber específico, y experiencias reflexionada).

B. La forma de Técnicas de Nivel Intermedio

En algunos países, se encuentran entre los educadores y los agentes comunitarios, agentes educativos que tienen una formación de nivel técnico o terciario. Su formación comprende uno o dos años en Centros de formación Técnica o en cursos especiales anexos a los establecimientos secundarios o en algunos casos post-secundarios. Los títulos van desde Técnicos en Educación Parvularia, Puericultura, Recreación Infantil u otros, hasta Auxiliares en trabajo comunitario u otros.

Se desempeñan tanto en el área convencional como colaboradores de los profesionales, como en los programas no-convencionales, donde habitualmente están a cargo de partes del programa con mayor autonomía.

A nivel de la Región, son aún pocos los países que cuentan con estos técnicos, y habitualmente su formación está poco regulada por algún organismo que avala estos estudios. Entre los países que cuentan con este tipo de técnicos están Chile, Perú, Argentina y Ecuador.

c. La Formación de Agentes Educativos Comunitarios

la situación de pobreza que enfrentan la niñez Latinoamericana se expresa en un complejo y de amplia magnitud. Esto exige modificar el papel del Educador profesional y **legitimar otros agentes educativos, sin que por ello pierda su papel especialista en esta área.**

Estos agentes educativos reciben diferentes denominaciones tales como: animadores, monitores promotores, voluntarios, madres voluntarias, auxiliares, entre otros, su habilitación depende del organismo que ha participado en su selección y capacitación, y por lo general no tienen ninguna regulación y reconocimiento más allá de las propias del programa que los ha reclutado. A veces reciben por su trabajo algún aporte financiero que es denominado de diferentes formas (propina, aporte solidario, beca, etc.), de manera de no incurrir en la situación de dependencia laboral y en las obligaciones que existen respecto. Esta situación hace que estos agentes hayan implicado en comunidades muy críticas, una forma de sub-empleo aceptado.

El nivel escolaridad de ellos es heterogéneo, pudiendo generalmente variar desde estudios de enseñanza «primaria incompleta hasta superior». Su capacitación fundamentalmente se basa en el trabajo comunitario con participación de la familia, con quines en conjunto realizan acciones de atención y educación a los párvulos.

Estos agentes por lo general han sido promovidos por solicitud de la comunidad para poder satisfacer a la necesidad de expansión que requiere la implementación de los programas. Al respecto las comunidades generalmente solicitan apoyo de organismos estatales, no-gubernamentales y de agencias internacionales, para desarrollar alguna modalidad de atención en sus sectores. Cabe destacar que con este tipo de agentes se ha desarrollado una importante ampliación de la cobertura de atención y educación al párvulo, aunque prevalece el tema de la calidad de los programas.

Dentro de este conjunto de agentes, se destacan aquellos que promueven la participación de las madres, como lo señalan diferentes especialistas. «los hallazgos indican que cuando la madre se incorpora como para-profesional al interior de la sala de clases, los niños obtienen los mayores logros en cuanto a desarrollo cognitivo y socioemocional»²⁰. También cabe señalar, que hay experiencias donde estos agentes con escasos apoyos externos y con gran motivación, han sometido programas por periodos extensos con muy buenos niveles de participación comunitaria.

El Simposio Latinoamericano realizado en Perú, concluyó que para lograr la pertinencia y la práctica de la participación es necesario fortalecer e incentivar al líder comunitario capacitado y redefinir el rol de maestro profesional; señalaron también que es preciso definir el concepto de líder comunitario, ya que en algunos casos hay deformación de sus roles.

En el ámbito de costos de operación, es indudable que este tipo de personal es más económico que el de un profesional con estudios universitarios o de técnico, sin embargo, esta modalidad presenta ciertos riesgos, ya que «para que una persona de la comunidad se transforme en un agente educativo eficaz, se requiere capacitación y supervisión, esto tiene un costo. Ese costo es recurrente ya que por lo general la rotación es alta»²¹

La intención de seleccionar personal comunitario para realizar un rol de agentes educativos «muy frecuentemente obedecen a la necesidad de ahorrar en el rubro de recursos humanos»²², sin embargo, algunos también apuntan a realizar una formación que trascienda al hogar mediante, capacitación a los padres, o una concepción de trabajo comunitario.

²⁰ Cormack, M. y Fujimoto, G.; 1993. «Estado del Arte de la Atención del Niño de 6 años en América Latina y El Caribe», OEA, Washington, USA, pág. 42.

²¹ Lira, M.I.; 1994: «Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencionales en América Latina. Revisión de estudios», CEDEP, Chile, pág.216.

²² Loc cit.

Por lo tanto, un programa para ser efectivo, debe contar con la conducción de profesionales, técnicos y agentes calificados para el trabajo con párvulos, con una formación, perfeccionamiento y/o capacitación acorde a su responsabilidad y contexto donde se desarrollen los programas, debiendo ser siempre promotores del trabajo en equipo con participación de la familia y comunidad.

Estas son las condiciones necesarias seleccionar todo tipo de personal tanto para una modalidad convencional, como para una no convencional, aspectos que aún no es del todo claro a nivel de los programas que se desarrollan en la Región.

Después del análisis sobre cada uno de los agentes educativos que tienen participación en el desarrollo de programas para la infancia, **las recomendaciones que se proponen por la FORMACIÓN, PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACIÓN DE LOS EJECUTIVOS, EDUCADORES Y OTROS AGENTES EDUCATIVOS** son las siguientes:

En el plano de la formación, perfeccionamiento y capacitación de los ejecutivos, educadores y agentes educativos, se señaló que la región se presenta una gran heterogeneidad de situaciones, lo que requiere que junto con la elaboración de un diagnóstico más preciso en este campo, se generen programas que abarquen – en especial- los siguientes sectores:

a) Plano directivo superior e intermedio de la instituciones que atiende el sector. Dada la institucionalidad existen en la región, se observa que muchas veces los ejecutivos, coordinadores, supervisores y otros profesionales que dirigen estas instituciones no poseen suficiente formación en el desarrollo de programas para la primera infancia, dentro de una perspectiva a nivel macro (políticas, social, cultural, económica, educativa y administrativa).

En generar programas de perfeccionamiento de este tipo, para ejecutivos de alto nivel ayudaría a un mejor planeamiento, implementación, gestión, control y evaluación de los programas, lo que en su conjunto facilitaría una mayor cobertura y una calidad de ellos.

Este perfeccionamiento debería tener un nivel de post-título o diplomado a lo menos, por lo que debería hacerse con organismos de Educación Superior, con el apoyo de algún organismo internacional. En este aspecto, cabe destacar la experiencia realizada por JUNJI y OEA con certificación de post-título en Chile, como parte del Proyecto Interregional para directivos y especialistas del sector, en Proyectos Innovadores de Educación Inicial a través de radio y T.V.

b) Plano de los diseñadores de programas, curriculistas, técnicos en planificación y evaluadores.

Respecto a este segmento de profesionales, que son el general los que han creado o adaptado los diferentes programas existentes en la Región, se hace necesario por parte generar cursos tendientes a ampliar sus posibilidades en cuanto a recursos educativos, en el sentido que incluyan todos lo concerniente

a empleo educativo de los medios de comunicación social e información,. Ello posibilitaría el diseño e implementación de nuevos programas par ala primera infancia que incorporen estos medios, además de los específicos, que son necesarios para un adecuado apoyo personalizado, y su evaluación.

Una acción esencial es una mayor profesionalización de los diseñadores, supervisores y evaluadores de los programas, a fin de resguardar la incorporación de aspectos técnicos que valen por la «buena oferta»educativa que se ofrece a los niños. El facilitar aprendizajes relevantes y significativos para los niños, que generen bases sólidas par un pensamiento de calidad, junto a actitudes inquisitivas de búsqueda, de creación, etc., aparece como fundamental.

Se necesita general un programa de formación de alto nivel (maestría y doctorado), para aquellos profesionales que en América Latina tienen a su cargo el diseño, la administración y loa asesoría en la ejecución de programas de atención a la infancia, centrado en la investigación sobre aquellas líneas que se consideran prioritarias en el continente. Determinación de indicadores de calidad, sistemas y modelos de atención a la infancia en América Latina, Pautas de Crianza y Sistemas de valoración simbólica en las diferentes culturas del continente, Procesos de Pedagogía constructivista en el espacio de la educación inicial. Valores y construcción de ambientes democráticos, perfiles del desarrollo en las distintas culturas de América Latina, etc.

c) Plano de los académicos formadores de Educadores de Párvulos, Licenciados en Educación Inicial u otros.

A fin que las nuevas generaciones de educadores se formen con una visión ampliada de quehacer laboral, se hace necesario realizar cursos de perfeccionamiento a los académicos de las Universidades, Institutos de Formación Superior, Escuelas Normales y otros, donde actualmente se forman los profesionales y técnicos de nivel. En estos cursos deberían participar como docentes los curriculistas, planificadores o coordinadores de los programas mas innovadores, a fin de transferir su experiencia a los académicos del sector.

d) Plano de los educadores, técnicos y auxiliares en servicio.

Se hace necesario que la formación de los educadores de inicial, sea realmente profesional y especializada en todos los países, dando énfasis específico e incorporando al currículo los diferentes desafíos que América Latina demanda en relación a la atención a la infancia. Es el caso de una especialización en el trabajo con familia y comunidad; en el diseño, implementación y evaluación de micro y macro programas que consideren la adversidad socio-cultural, entre otros.

Se requiere también, incorporar en los contenidos del currículo de la formación de educadores, un análisis detallado de la coyuntura social y económica a nivel

internacional, latinoamericano y nacional; un análisis de la situación de la infancia y de las políticas de atención a ella; los conceptos principales del desarrollo humano, la fundamentación de los procesos pedagógicos; los modelos de desarrollo social y de intervención y la investigación social, validando diferentes paradigmas de carácter cualitativo, tales como los enfoques etnográficos de investigación acción participativa.

Conviene introducir la investigación como eje del currículo en la formación del docente, a través de la identificación de problemas relevantes que den origen a proyectos de desarrollo social en términos de alternativas innovadoras.

La metodología de los programas de formación docente debe estar caracterizada por la flexibilidad y apertura del proceso educativo; la integración teórico-práctica, entendida no como suma de momentos teóricos y momentos prácticos, sino como posibilidad de aplicación del conocimiento en contextos reales y de generar conocimiento desde la reflexión sobre los procesos prácticos; la contextualización social, económica y cultural del aprendizaje; negociación cultural y simbólica de significaciones, la autodeterminación de los participantes en el proceso.

Dada la magnitud del programa de la infancia y las necesidades que demandan sus procesos de atención, la formación docente debe buscar modelos de capacitación para garantizar un efecto multiplicador rápido, de alta cobertura, sin perder la calidad de la formación.

Las estrategias de formación de educadores que atienden a la infancia deben situarse en una visión epistemológica que plantee la construcción de conocimientos y el desarrollo de significantes culturales en el contexto de América Latina que busca fortalecer su identidad como país y como continente. Es fundamental mejorar la formación de docentes para nuestra América, incorporada en su Plan de Estudios la sociología y antropología con sentido humanista y libertador; reestudiar la práctica docente de los estudiantes de pedagogía, y visualizar los programas alternativos de educación, en un espacio participativo de talleres.

Para alcanzar una práctica participativa de los padres en el quehacer educativo es necesario contar con un docente formado con un currículum que lo ayude a actuar como agente facilitador. Para ello es urgente sensibilizar las instituciones de formación profesional para propiciar estos cambios e igualar niveles de exigencia entre Universidades e instituciones.

Respecto a este amplio sector, se hace necesario también generar un perfeccionamiento que enfatice los aspectos de calidad educativa de manera que se favorezca aprendizajes relevantes y significativos de los niños, que realmente potencien sus posibilidades, con aportes diferentes a los que les ofrece su cotidianidad.

Dada la gran cantidad de personas que componen estos estamentos, se hace necesario también emplear medios de comunicación social como podría ser en este caso, la televisión, lo que posibilitaría mostrar a amplios sectores, ejemplos de experiencias relevantes de aprendizaje con los niños, con el fin de ir

cambiando las prácticas un tanto reiterativas que a veces se observan en este quehacer.

Como una respuesta a los desafíos de la modernidad, el educador tienen que construirse como un líder, transformador social, y asumir un rol de planificador estratégico. Solo el uso adecuado y riguroso del conocimiento puede garantizar el desarrollo humano sostenible, por lo que haya que trascender en su formación la visión transmisionista e integrar la perspectiva constructivista, apoyados fundamentalmente la investigación. La Universidad tiene que formar educadores éticos, recreadores de cultura, generadores de transformación social y constructores de conocimiento.

Ello docente tienen que diseñar diversas alternativas innovadoras de carácter convencional y no convencional, como opciones de atención a la infancia coherentes con la magnitud del problema. Las alternativas innovadoras de atención a la infancia deberán proveer la atención integral, crear ambientes sanos y estimulantes para el crecimiento humano, fortalecer el autoconcepto y la capacidad de los adultos para identificar problemas y solucionar problemas, ampliar la cobertura y el acceso a los sectores más pobres, respetar y recrear la cultura. Para esto **tendrán que ser formados adecuadamente todos los agentes educativos, con una mayor prioridad, al docente profesional.**

El perfeccionamiento de los docentes debería ser centrado en la reflexión de su práctica, en la elaboración de conocimiento a partir de ella, y en la actualización.

Existen compromisos de los países de garantizar la diversidad en la ejecución de programas y proyectos de atención a la infancia, alentando la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel local y la importancia de la **formación continua de los gentes de atención directa al niño desde una perspectiva de educación de adultos.** De igual manera, la capacitación de las instancias administrativas y políticas. Se debe promover e desarrollo en educadores y personas involucradas en la atención de niños, una alta capacidad de expresión de sentimientos, gran sensibilidad social y adecuada comunicación.

e) Plano de agentes educativos comunitarios

Respecto a este extenso sector, se hace necesario, conjuntamente con capacitaciones de mejor calidad que privilegien el componente educacional, ir generando alguna certificación que habilite este tipo de trabajo eminentemente informal; ello, a fin de garantizar una mayor permanencia de estos agentes, de aquellos con mejores condiciones, también con el propósito de ir insertándolo en los derechos laborales que debe tener todo trabajador.

Indiscutiblemente, la mejor postura frente a los agentes educativos comunitarios es que las personas a cargo de la educación de los niños más pequeños en América Latina y El Caribe, deben recibir una formación

especializada en el nivel, sin perder su característica de representantes sociales de las comunidades.

7.2.3.3. La calidad de los servicios las modalidades comunitarias (no-formales, no convencionales, no- escolarizadas).

Todas las modalidades de atención tienen logros con relación a las exigencias del mundo moderno y también aspectos críticos, que conviene analizar, vinculados a su administración, gestión, financiamiento, ejecución, expansión y evaluación.

Respecto a los programas comunitarios (no escolarizado) que son los que han tenido más expansión lo últimos años en la Región, cuando se trata el tema de la calidad de los servicios, podemos señalar que tienen grandes logros y al mismo tiempo grandes cuestionamientos. Precisamente por estos motivos, en el acápite de calidad queremos enfatizar básicamente por los sesgos y distorsiones que se presentan a éstos.

Para enfocar los desafíos a este tema, analicemos la situación de la práctica de estos programas:

-En ciertos niveles de autoridades, existe la percepción de que estas modalidades deben auto-sostenerse,, exigiéndose a las familias de escasos recursos, a portes de inversión y de operación que sobrepasan sus posibilidades. Estas experiencias han llevado a fracasos y a pérdidas de motivaciones en estas comunidades.

-La práctica negativa respecto del pago de propinas **o pago por servicios de voluntariado** ha generado una reputación impropia a los programas, calificándolos de servicios de segunda clases o de tercera categoría. El pago por largo tiempo, es decir, años de «voluntariado», está distorsionando la concepción de los programas. Conviene en estos casos revisar los criterios de promoción de este tipo de programas: éstos hacen referencia precisamente a la rotación del promotor para evitar los abusos del «voluntariado» Este servicio no puede entenderse como duradero.

No siempre la retribución a la comunidad debe ser en «propinas»; también hay fórmulas para beneficiar el servicio con mejor infraestructura, mayores insumos, mejoras de la propia comunidad, estímulos a los agentes educativos a través de becas de estudio en Centros superiores u otras formas de retribución que no sean las de enfrentar al Estado como el sector empresarial y lo voluntario como el sector laboral mal pagado.

-Existen programas en los cuales se minusvaloran el saber especializado de los profesionales, o en los cuales, por abarcar costos, se integran agentes educativos son capacitarles, asesorarles, ni remunerar adecuadamente su trabajo. Esta situación genera el rápido deterioro del servicio y un mala calidad de atención a los niños.

-Falta flexibilidad de la administración pública par adecuar las normas administrativas y responder a las características diversificadas de las demandas.

En coherencia con la filosofía de estas modalidades (responder a necesidades sentidas, a realidades concretas, se basa en el trabajo responsable y creador de la familia y la comunidad, desafían los conceptos de tiempo, espacio y ambiente educativo) la administración o gerencia de los sectores e instituciones públicas, deben flexibilizar las normas y adaptarse a las exigencias de este tipo, situación que es factible de desarrollar como se ha observado en algunos países.²³

-Los programas no-convencionales enfrentan dificultades **de capacitación y de calidad de los agentes educativos**, ya que al expandir generalmente el modelo no se prevén las estrategias, recursos y medios necesarios para contar con agentes preparados para el trabajo con los niño, y además para servir de nexo en las acciones de participación de la comunidad y familia.

-La escasa sistematización y evaluación de estas modalidades, es mayor aún que en el caso de lo convencional. En 1990 se señalaba que hasta el momento «no se dispone (o no existen) evaluadores periódicas y sistemáticas sobre el desarrollo de los guiños atendidos en todas las modalidades que permitan dar cuenta en forma válida sobre el resultado de las diferentes alternativas que se ofrecen»²⁴

En general, el conjunto de recomendaciones que podemos aportar frente a estos desafíos son las siguientes:

A. La necesidad de continuar diseñando y validando modalidades para los sectores aún no atendidos, sumando otras alternativas innovadoras, otra estrategias y otros medios que todavía se emplean de manera incipiente, afín de ampliar la atención con calidad.

Como se acotó, la cobertura actual de los programas p´ara la primera infancia se han concentrado en especial en los sectores urbanos, siendo el modelo más desarrollado –tanto en lo «formal» como en lo no-convencional- la concentración de niños en espacio construidos o habilidades para ellos. Los programas no-convencionales se han expandido considerablemente en todos los países de América Latina y el Caribe, permitiendo la ampliación de cobertura en áreas urbano-marginales, rurales e indígenas a un costo más bajo que los convencionales. Como producto de esta expansión existe diversidad de estrategias

²³ Entre los ejemplos podría mencionarse Perú con los PRONOEI, y en la actualidad en Chile a través de JUNJI, que cuenta con doce modalidades básicas diferentes según las características de las comunidades y familias.

²⁴ Colectivo Educación Inicial; 1990: «Atención al PREESCOLAR POR LOS organismos Gubernamentales en el periodo 1971-1989», Chile, pág. 53.

que demuestran la iniciativa y creatividad de las organizaciones para responder a la demanda. Sin embargo, aún las experiencias especialmente diseñadas para sectores rurales, o de alta dispersión poblacional, o de niños con necesidades especiales o para la atención a párvulos de comunidades indígenas son escasas, e incluso para aquellos que se encuentran importantemente en zonas densamente pobladas.

Por este motivo es urgente el diseño de programas específicos para estas poblaciones, que se adecuen a sus necesidades y expectativas, aprovechando la experiencia que se ha obtenido en este campo. Probablemente las alternativas con jóvenes de educación secundaria podrían dinamizarse usando como base el curso de educación cívica, u otra forma más factible sería articular la práctica profesional de las universidades para realizar tareas concretas y de mayor calidad en estos programas. Otra alternativa debería explorar el uso de otros recursos que hasta ahora se han utilizado escasamente, como es todo lo referente a medios de comunicación masiva, el teléfono y la computación, junto con el trabajo con agentes educativos que adapten, especifiquen y evalúen los requerimientos propios de cada niño.

B. La necesidad de información y difusión sobre la filosofía, característica y formas de llevar ala práctica adecuadamente estos programas.

En la medida que existe la necesidad de continuar ampliando estos servicios, se debe ser constante en la búsqueda de respuestas creativas, acordes a las necesidades de los niños, de la comunidad y de la realidad. En este sentido existe el desafío de que los procesos educativos para ser exitosos deben ser permanentes y concertar esfuerzos interdisciplinarios e intersectoriales, rescatando lo avanzado en estas áreas y viceversa de las modalidades formales enriquecer aquellos que se encuentran débil.

En la experiencia de programas no-convencionales de educación inicial, existe la tendencia de formalizar lo no-escolarizado, tratando de «imitar» lo escolarizado, razón por la que estos programas se juzgan como servicio de segunda categoría, presentando entre la filosofía que sustenta esta modalidad y la realidad, una desvirtuación. Esta situación amerita detenerse y evaluar con seriedad, si la filosofía que respalda lo no-convencional está o no traduciendo dicha intención en la realidad. Si ocurren estas divergencias , es el momento de retroalimentar el proceso y la forma inmediata es a través de la capacitación a todo nivel y de la difusión de información concreta que ayude a corregir los sesgos.

La consideración equivoca que estos modelos se pueden replicar indiscriminadamente más allá de las características de las poblaciones para las cuales fueron diseñadas, atentando a su eficiencia.

Este tipo de programas tienen que ser respaldadas por políticas y normas públicas que faciliten la continuidad, la adaptación de los calendarios, el desarrollo de las jornadas con niños y padres acorde a las necesidades de éstos, el desembolso de

recursos para acciones comunales, programas de alimentación, de salud, legales, psicológicos, entre otros, en áreas no tradicionales de la administración pública.

C. La necesidad de definición de una política de programas para la infancia de los sectores pobres, que garantice el respeto a la calidad y equidad.

La equidad debe considerar la variación de alternativas de atención «formal» y/o «no escolarizada», de tal manera que se llegue a los excluidos con formas diferenciadas que respeten sus requerimientos socio-culturales. Lógicamente, la eficacia de los programas no escolarizados será mayor si estos forman parte o se asocian a programas y proyectos complementario de desarrollo social y de mejora de la calidad de vida de las mismas comunidades.

Un tema polémico en este ámbito es el surgido de estudios que han tratado de costearle los aportes que los sectores de escasos recursos han estado haciendo para educar a sus hijos, detectando que son mayores que los que hacen los sectores medios de la población. Ello, analizando aquellas experiencias en las que con exceso, exigen a los padres: concurrir a reuniones de tipo «técnicas» (las educativas) donde «deben aprender cómo estimular a sus hijos», junto con hacer actividades de construcción, aseo, elaboración de materiales didácticos y otros (cortinas, sábanas, etc.), además de hacer continua aportes de toda índole, que van desde dinero, hasta alimentos y materiales (maderas, pinturas, etc.).

Esta situación sobre la manera de interpretar la equidad en función a una supuesta participación no paternalista des estos sectores, deberían analizarse de inmediato para reorientar el apoyo a los niños de los sectores pobres. Por lo polémico del tema, pensamos que debe iniciarse un análisis cuidadoso de estas acciones en la Región, y una búsqueda de instancias de superación de estas inequidades.

Distorsiones como las anteriores ameritan una revisión y reorganización del sistema educativo acorde a las necesidades, intereses y aspiraciones de nuestra cultura y nuestra sociedad, y desarrollar nuevos programas de educación no-convencional, mejorando los que ya están en desarrollo.

D. La necesidad de contar con estudios sólidos sobre resultados de las experiencia en los niños, loas familias y comunidades.

Los programas no-convencionales con una forma diversificada de atención que se desarrolla través de estrategias innovadoras que desafían el uso tradicional que le ha dado la escuela a los conceptos de tiempo, espacio y ambiente educativo, dado su carácter innovador estas experiencias deben ser aplicadas en escala piloto al inicial y evaluadas constantemente, de tal manea que se extraer conclusiones generales acerca de cómo, qué y para quiénes funcionan, los avances en el desempeño de los niños y niñas, la eficiencia de los promotores-padres, las mejoras comunales, etc.

Cabe señalar que los resultados de cualquier modalidad deben ser difundidos y compartidos para potenciar su factibilidad, dando a conocerle grado de cumplimiento de los objetivos, de sus efectos en los niños y adultos, así como en la comunidad, teniendo en cuenta **que en todo caso la inversión en educación es a largo plazo, y no necesariamente de impactos inmediatos.**

E. La necesidad de perfeccionar las formas, estrategias y materiales de capacitación de los agentes educativos.

Los programas no-formales exigen altos niveles de calidad, capacitación, comunicación, investigación y supervisión pedagógica para garantizar una educación infantil adecuada y pertinente.

En tal virtud se hace necesario que la capacitación de los agentes y líderes comunitarios que ejercen docencia en los programas sea permanente, y formativa en aquellos aspectos necesarios para resguardar la seguridad, la afectividad, la aplicación de los criterios de calidad básicos del nivel y los que cada programa postula.

En la medida que éstas determinan el éxito o fracaso de los Programas junto con la pertinencia a las diferentes necesidades de los niños y sus familias, ya que condicionan la calidad de las experiencias, se debe responder a los desafíos de una capacitación bajo concepciones coherentes con la educación permanente, al trabajo comunal, al desarrollo social, al trabajo con adultos para llegar a los niños por intermedio de ellos. La educación de los niños en situación de pobreza se ve facilitada con la educación de los adultos con quienes vive, situación que debe articularse y complementarse. La alfabetización y la educación de las madres es particularmente importante y requiere de maestros formados con dominios para trabajar también con adultos.

Un aspecto en el que se debe avanzar más significativamente, es el de habilitar técnica o profesionalmente a los agentes comunitarios, como se ha hecho en algunos países de la Región.

7.2.3.4 Calidad el estado de la práctica del currículum, en la educación inicial.

Las opiniones vertidas en eventos y por especialistas en el tema respecto a la calidad del currículum señalan lo siguiente:

-No existe consensos general en la definición de criterios de calidad del currículum, ni claridad del significado de cada uno de ellos. Se visualizan criterios en forma parcelada, o bien orientados solamente a algunos sectores de la población como son los sectores rurales, de extrema pobreza, marginada, de origen indígena. En la

actualidad existen experiencias Latinoamericanas que se encuentran en proceso de avance hacia currículos más pertinentes, dando diferentes niveles de logros en cada país, región, localidad o experiencia.

Como se puede observar en los primeros capítulos de este libro, la educación inicial de América Latina se instaló influida por los aportes europeos, por lo tanto el ideario, el currículo y los materiales educativos se importaron. Sin embargo, a medida que pasaron los años, se fue avanzando a la búsqueda de otros modelos más pertinentes a nuestra diversidad socio-cultural, y se ha continuado hasta el presente con una gran dependencia ideológica-económica de modelos válidos para los países desarrollados.

También se ha podido apreciar que las modalidades curriculares válidas para otros contextos, y su aplicación indiscriminada, ha limitado la creación de modelos auténticos para la realidad de la Región, que cuenta con grupos numerosos de niños, muchos espacios naturales y disponibilidad de recursos humanos interesados en los niños.

Un gran desafío son las interrogantes en relación a la pertinencia de la educación a las culturas, así como también a la necesidad de participación de las comunidades en la educación sistemática de sus niños. Al respecto hay evidencias sobre la importancia de seguir trabajando en la búsqueda de una mayor pertinencia socio-cultural de los currículos convencionales y alternativos, que considere los mejores aportes de las diferentes culturas, empezando por las propias.

La organización y participación comunitaria, es también una estrategia importante desde donde debe construirse el currículo en respuesta a las necesidades del niño. Particularmente para la educación de los niños menores de dos años, el currículo pertinente debe iniciarse desde la concepción o antes de ella, para lograr una acción verdaderamente preventiva, debiendo apoyar a la familia, con la orientación que surge de las diferentes ciencias y disciplinas, en respuesta a los delicados procesos que se llevan a cabo en esta etapa.

Utilizando las dos vertientes de construcción hacia un currículum pertinente y con participación de la familia y comunidad, existente también la necesidad de buscar el nexo entre los niños y su realidad en la práctica pedagógica, para abordar los programas con grupos poblacionales como personas plenas, desde su propio estilo de vida, respetando la manera de ser y hacer, para que sean actores de su proceso educativo.

Por estas sustentaciones y otras remarcadas a lo largo del presente documento, el desarrollo Integral del niño menor de dos años, debe abordarse desde una concepción multidisciplinaria e intersectorial, con el fin de comprometer todas las instancias políticas, económicas, sociales y generar la conciencia de que la responsabilidad de la infancia es de todos.

Por último cabe destacar que no debe confundirse la pertinencia cultural de los currículos, con un sólo considerar los aportes de la propia cultura; se trata de construir currículos a partir de la mejor selección de todos los ámbitos culturales desde lo local hasta lo global, pero como parte de un proceso intencionado que tienen conciencia de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente. (Currículo oculto).

FRENTE A ESTE CONTEXTO Y LAS SUSTENTACIONES QUE ABONAN AL TEMA DE LA CALIDAD DEL CURRÍCULUM, LAS RECOMENDACIONES QUE PODEMOS PLANTEAR SON LAS SIGUIENTES:

A. Continuar con el diseño, revisión y elaboración de currículos nacionales básicos de calidad y pertinentes para la educación inicial considerando aprendizajes desde el nacimiento hasta los seis años.

Particularmente en el diseño y la operatividad de la acción educativa, donde es el sector educación el responsable por su orientación, monitoreo, seguimiento y evaluación de la educación inicial, el consenso sobre los **criterios de calidad de los programas** ratifica constantemente que deben cumplir como características mínimas: la articulación, la integralidad, la concertación, la participación y la pertinencia socio-cultural .

Los programas diseñados para los niños que viven en contextos de pobreza junto con los recursos necesarios deben tener los mismos criterios de calidad que den cuenta de políticas de equidad. Entre aquellos aspectos por los que hay que cuidar en especial cabe mencionar el diseño de los currículos por especialistas, la integralidad en la atención, educación activa y centrada en el niño, participación de la familia y la comunidad, personal especializado o capacitado, material educativo mínimo para poder realizar procesos educativos de tipo activo, sistemas evaluativos y válidos.

Por las razones expuestas en los párrafos anteriores, **el tema de la calidad conviene revisarlo desde lo social y culturalmente pertinente para el niño menor de seis años de cada país y del continente.**

Es evidente el desarraigo que existe entre los procesos de educación en América Latina y la cultura propia de los países, más aún con las culturas locales, las que han sido desvaloradas desde las culturas dominantes y hegemónicas.

Una alternativa que contribuya a ampliar el ambiente educativo familiar podría ser el articular las experiencias de atención al niño menor de 2 años a procesos investigativos de carácter etnográfico que recupere los sistemas de crianza y permitan diseñar programas para niños menores de 2 años que tenga como agentes educativos a los hermanos u otros miembros de la familia, cuando ambos padres deben realizar sus actividades laborales fuera del hogar.

En este ámbito, desde hace mucho, la antropología socio-cultural ha aportado que no hay culturas perfectas, sino que todas al igual que el Hombre, tienen fortalezas debilidades, por tanto, se suman las fortalezas en función a los niños, sin dudas que se podrán hacer mejores aportes, en la medida que respondan a un plan intencionado e integrado a través de currículo educacional.

Explicitando este último tema, cuando se habla de currículos educacionales, se hace necesario reconocer que hay ámbitos de la educación, como es la construcción de currículos. Por ejemplo, que son propios de una especialización en ese campo, y que es lo que realizan los profesionales de esta área, por lo que no puede ser abordado de cualquier forma. Posiblemente, desde el campo de la salud y de la psicología en particular, se piense que el «contenido» principal de los programas educativos, surge de la psicología evolutiva a través del desarrollo infantil, lo que es cierto, pero sólo en parte, ya que la pedagogía se aboca a aquellos aprendizajes que son resultados de otros recursos más allá de los que provee el medio por lo que no justifica una labor orientada sólo con esa perspectiva; además en la construcción de currículos confluyen aportes no sólo de la psicología, sino de la filosofía, psicología, antropología socio-cultura, biología, ecología y el saber pedagógico específico. Por lo que no se puede «hacer currículos» sólo con algunos de estos fundamentos. El saber occidental pedagógico acumulado, ha verificado ciertas experiencias que son en el desarrollo integral del niño, los que al sumarse con otras disciplinas, respetando la especificidad desde donde cada una puede aportar, favorecen mejores condiciones que no debería desaprovecharse.

Conviene enfatizar en los jardines de niños en contextos de pobreza, que el currículo debe intencionar el desarrollo integral del niño, haciendo énfasis en la afectividad, la socialización y la autonomía. Es importante asimismo el uso de metodologías que lleven implícitas, el amor y el respeto cotidiano, una alta capacidad de expresión de sentimientos, gran sensibilidad social y adecuada comunicación en los adultos responsables de la tensión de los niños. Es también de suma importancia que en el trabajo con padres de familia y miembros de la comunidad se hace énfasis en estas intencionalidades que fortalecería el aspecto socio emocional y de salud mental de sus hijos.

En algunos se están realizando esfuerzos por parte de las autoridades gubernamentales, instituciones, profesionales de la educación parvularia y vinculados a ella para alcanzar mejores logros en la calidad de la atención mejorando entre otros factores el de la calidad del currículum, sin desmerecer las urgencias de universalizar la cobertura, en especial con niños que se encuentran en situación de mayor pobreza.

B. Estimular la elaboración y optimización de materiales didácticos acordes a la diversidad de los programas y de los contextos socio-culturales.

Otra amplia área de trabajo, dice relación con continuar el diseño, validación y en especial, **diversificación de los materiales didácticos que emplean los diferentes programas**. Ello significa en específico:

- a) Optimizar los materiales para los adultos (guías, manuales, etc.) de los programas que actualmente se desarrollan en la Región, mediante imágenes, mensajes, contenidos más acordes a las necesidades y características propias de los programas, de los grupos involucrados, y de los aprendizajes diferentes que requieren los niños.
- b) Diseñar materiales para los niños, que aprovechen mejor los ejes y contenidos culturales que la Región ofrece en lo común y en lo diverso, sobre el particular, a pesar de los avances de algunos países, hay un enorme vacío de selección y empleo de cuentos, juguetes, imágenes, canciones, etc., con los aportes de las culturas locales, y regional en general. Este aspecto de pertinencia cultural de los recursos didácticos para los niños, es fundamental para la formación de un sentido de pertenencia, autoestima y seguridad personal, aspecto que se ha detectado que tienen problemas en la población infantil de la Región.
- c) Diseñar y aplicar, nuevos recursos didácticos para adultos y niños, empleando medios de comunicación masiva y computación, adecuándose a las características y necesidades de las poblaciones involucradas.
- d) Intercambiar los materiales y recursos didácticos elaborados para el trabajo con niños y adultos, producidos por diferentes sectores e instituciones. Muchas veces se duplican documentos dirigidos a la misma población objetivo con el consiguiente desperdicio de recursos financieros. Dentro de esta misma área estaría considerada la organización de círculos pedagógicos, ferias y exposiciones de materiales en donde además de participar personal del sector educación, lo hagan de otros sectores, universidades, organismos no gubernamentales y productores de materiales y recursos didácticos.

C. Implementación de sistemas permanentes, abiertos y participativos de evaluación educativa de los objetivos que los programas plantean, a fin de retroalimentar a los actores que participan de ellos.

Uno de los mayores problemas de la Región, es la falta de sistemas permanentes de evaluación de los programas y de los aprendizajes que promueven, sin embargo, no se trata sólo de crear estos sistemas, sino de insertarlos en la institucionalidad a cargo, a fin que sean procedimientos habituales y que en especial, no se enfoque como «controles», sino como una retroalimentación efectiva al sistema.

Esto implica, que estas evaluaciones deben ser parte de la rutina permanente, conocida por todos, y que sus resultados, **deben ser trabajados por los actores de los programas** a fin de reorientar la prácticas inadecuadas. En ese sentido, las experiencias de este tipo que se están haciendo en la Región²⁵, deberían profundizarse y extenderse.

7.2.4. El trabajo con padres de familia y comunidad.

Como se manifestó en capítulos anteriores en el tema de la participación, el rol de la familia en el proceso educativo es de trascendental importancia; ésta representa el núcleo básico que garantiza el desarrollo del niño y su interrelación con la sociedad, además de que ha reiterado constantemente que la familia es el modelo natural más perfecto para la atención integral del niño y un medio de enormes potencialidades educativas, que aumenta su dimensión educadora, en la medida que se le informa y capacita para ejercer su función con mejor calidad.

Otra de las conclusiones que se pueden hacer, es que las conductas, creencias y prácticas de los padres tienen gran influencia e impacto en el desarrollo de los niños. Enmarcar en dichas premisas, la educación inicial se ofrece en un momento único y determinante del niño y la niña por lo que se hace necesario que los currícula y metodologías de trabajo faciliten la intervención de los padres y/o madres de familia y otros gentes en el acto educativo.

La participación real de la familia y la comunidad, en este contexto, implica concertación entre los distintos actores sociales; es decir, entre ellos y el Estado, la sociedad civil y las agencias internacionales, etc. Representa una estrategia fundamental para lograr una atención integral a la niñez y garantizar su sostenibilidad. De allí la necesidad de Inter-sectorializar el esfuerzo en beneficio del niño, trabajar para fortalecer los organismos de base y así sostenibilidad y continuidad a las acciones.

Dada esta situación, existe urgencia de responder a las necesidades específicas de los padres en relación a la crianza de sus niños, asimismo de tomar en cuenta sus conocimientos y prácticas al respecto. Se debe reconocer las diversidades y aceptar que hay distintas alternativas en la complejidad que requiere la situación. Por consenso, la participación de la familia y la comunidad es un concepto dinámico que abarca una serie de compromisos y vivencias, de roles y funciones significativas relacionadas con la atención de los niños.

Esta participación debe considerar como principios generales: comunicación activa y negociación cultural; autodirección y autogestión de la comunidad; relevancia cultural, compromiso, concertación y complementariedad entre los actores sociales; sostenibilidad y organización de las instancias creadas por la comunidad; flexibilidad y diversificación de los programas de atención al niño. Existe además,

²⁵ En Chile JUNJI, está haciendo un proyecto de este tipo. En Colombia, el Proyecto Atlántica, también ha realizado acciones de este tipo.

la necesidad de articular los conceptos de participación y acción consciente, acción informada hasta llegar a capacidad de decisión y dosis de poder.

Para que la participación familiar y comunal sea activa y responsable , requiere evidentemente de procesos de capacitación, diálogos y reflexión permanente.

Las recomendaciones en este acápite estarían relacionadas con el continuar promoviendo experiencias de participación familiar comunitaria.

Las condiciones de la pobreza económica, cultural, escolaridad y estabilidad en la estructura familiar tienen repercusiones en las oportunidades educativas de las familias más pobres; por lo tanto, toda estrategia d atención a la Infancia debe iniciarse desde la concepción misma, incorporando a la familia como principal agente realizador, apoyándola con una orientación especializada.

Existen experiencias de participación que se están desarrollando exitosamente, así como indicadores de calidad que permite identificarlos como tales, para poder adecuarlos a otras realidades. Sobre dichas evidencias es necesario continuar promoviendo la operativización de modelos de participación comunitaria, entendidos como procesos que definen y recrean objetivos, metodologías, recursos, actividades y resultados.

Los procesos de desarrollo comunitario tales como la participación, la organización y la autoayuda, tendrán un carácter social cuando se propongan reconfigurar o reestructurar el conjunto de relaciones sociales para enfrentar en mejores condiciones los retos del desarrollo social de su comunidad.

Para alcanzar la participación de la familia y la comunidad es necesario asocia el desarrollo de la comunidad al logro de la unidad entre las personas,; supone el accionar conjunto y el consenso de intereses entre las familias, integradas alrededor de principios, actividades y valores hacia el cambio total y tomando como eje al niño.

El trabajo que realiza el Estado, con la familia y la comunidad , debe ejecutarse a partir de sus particulares modos de vida, su cultura, y a través de metodologías de educación de adultos. La familia y la comunidad deben participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación de las propuestas educativas que la involucran. Este modo de trabajo posibilita que ambos actores se involucren activamente en la propuesta, facilitando su propio desarrollo como padres, madres y organizaciones.

En resumen, los programas que se están ejecutando, a nivel regional, tienen características similares, en cuanto a objetivos, metas y logros. Los programas públicos y no-gubernamentales de atención para niños menores de 6 años d comunidades pobres, deben incorporar a las familias y comunidades beneficiarias desde la fase de diseño y en los diversos aspectos de la gestión, e incluir componentes de capacitación y fortalecimiento de la organización comunal, para asegurar su pertinencia, sustentabilidad y eficacia.

7.2.5. La Falta de Claridad en los Temas de Articulación entre la Familia, la Educación Inicial y la educación Primaria

La educación en general, desde un tiempo a la parte, se ha ido consolidando la idea de valorar el trabajo articulado entre los diferentes niveles de educación, contando con la participación activa de la familia y comunidad de los niños atendidos en el sistema. Distintas acciones dan cuenta de avances en estas materias, aunque aún no es una situación generalizada en especial respecto a la Educación Primaria o Básica.

A. Articulación entre la Educación Inicial y la Primaria o Básica

La articulación entre los niveles de Educación Inicial y primaria o Básica ha surgido en la Región como una necesidad, principalmente por las siguientes razones:

a) **Como forma de evitar el desajuste que afecta a los párvulos cuando ingresan a un sistema de educación rígida**, tanto en sus metodologías de trabajo como en la disposición del ambiente físico: «La excelente atención preescolar a veces genera problemas de ajuste de los alumnos en la transición a nivel primario, cuando en este predomina la enseñanza rígida y los niños deben permanecer sentados en sus bancos»²⁶.

Para disminuir las altas tasas de repitencia y deserción de los alumnos de la enseñanza primaria en la Región. Ello ha hecho prestar atención a este nivel inicial como un factor preventivo adaptativo para evitar estas situaciones. «muchos niños repiten grado: repetir una vez aumentar la probabilidad e repetir grado en el futuro y eventualmente de desertar en la escuela. Las tasas antes de repitencia son mas altas en los grados inferiores...Buena parte del desarrollo humano ocurre antes de que los niños ingresen a la escuela primaria... La justificación para la educación inicial es tanto mejorar la eficiencia interna de la escuela, como la equidad»²⁷.

Según diversas fuentes existen antecedentes para asociar algunas de las tasas de repitencia y deserción en la Educación Inicial en estos alumnos. Según algunas investigaciones, como las realizadas en Chile y Argentina, han dejado en evidencia los efectos positivos que arroja la asistencia a programas educativos en el nivel inicial, en cuanto al futuro éxito escolar de los niños. En Chile, Filp, J.²⁸, realizó un estudio donde comparó el rendimiento académico al inicio y final del primer años de asistencia a la primaria en dos grupos de niños. Uno de ellos había asistido a programas de Educación Inicial y el otro no. El grupo de niños que había recibido educación inicial presentaban mejores habilidades lectoras que los que no habían

²⁶ UNESCO; 1996: «Situación Educativa de América Latina y El Caribe, 1980-1994», Chile, pág. 24.

²⁷ Reimers, F.; 1993: «La necesidad de una Política en Educación Inicial en Latinoamérica y El Caribe», Quito, Ecuador. Pág. 15.

²⁸ Filp, J.; 1988: «El primer años de Educación en Chile», CIDE, Chile.

recibido este tipo de educación. Estos resultados se dieron en estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos medio-bajo. A su vez en Argentina (Pozner, 1982 en Reimers, 1993), en un estudio similar, al término del primer grado de los alumnos se pudo comprobar que «los puntajes en una prueba de lectura y escritura fueron más altos para quienes habían asistido al preescolar que para quienes no habían asistido... proporcionalmente, más niños fueron promovidos al final del primer grado entre quienes asistieron al preescolar que entre quienes no asistieron»²⁹

Por tanto, se podía decir, que si bien no es el objetivo de la Educación Inicial disminuir las tasas de deserción o repitencia, ella puede facilitar la adaptación y permanencia de los niños en su futuro escolar.

b) para consolidar los principios de una educación activa y **lograr sus resultados esperados**, ya que se requiere una continuidad de criterios para favorecer un educando creativo, inquisidor, crítico y reflexivo, como plantea entre otros, este enfoque educativo. Sin embargo, esta articulación deseada, no se ha dado en la mayoría de los casos en la Región, lo que se debe principalmente a:

- Diferencias de prácticas entre la Educación Inicial y la primaria

En lo que respecta al primer punto, si bien es cierto que a nivel de planteamientos y discursos oficiales parecería haber continuidad entre los principios y criterios de la Educación Inicial con los de Educación Básica, la práctica demuestra que ello no siempre sucede. Los criterios de una educación flexible, basada en el juego y en los intereses de los niños, se observan más en la Educación Inicial, en cambio en Educación Básica, hay mayor tendencia a una rigidización del nivel y a un énfasis de los contenidos por sobre los intereses y características de los niños.

- Diferencias en la formación y/o perfeccionamiento de los educadores de los respectivos niveles.

En análisis de planes de estudio y de metodologías de enseñanza, se han observado que en el nivel de Educación Inicial, hay mayor énfasis en el conocimiento de las características de los niños y en particular en su desarrollo con observaciones permanentes de ellos. Ello lleva a parecer, a tener más presente al niño y sus necesidades que lo que sucede en Educación Básica, donde se detecta un mayor énfasis en la adquisición de competencias para los aprendizajes de las diferentes áreas de contenido: lectura, Escritura, Matemática, Ciencias, etc.

- Diferencias en las tradiciones de ambos niveles educativos.

Comparando las tradiciones de ambos niveles, se detecta que en Educación Inicial se da una situación de mayor renovación y dinamismo debido a ser de más reciente creación, lo que ha llevado a incorporar desde sus inicio los paradigmas de una educación moderna. Por su parte en Educación Básica se mantienen

²⁹ Reimers, F.; 1993: «La necesidad de una Política de Educación en Latinoamérica Y El Caribe», Quito, Ecuador, pág. 41.

tradiciones centenarias, que no siempre son de fácil renovación, más aún que están determinadas por programas oficiales bastante explícitos e los objetivos que se plantean, situación que es mucho mas flexible en Educación Inicial.

Estas situaciones han llegado a nivel de la Región, a distintas instancias de análisis de formas de poder articular mejor ambos niveles, en las que se ha señalado que «la expansión de la educación preinicial debería ir de la mano con reformas en los currícula de educación primaria para hacerlo más adaptados a los niveles de desarrollo de los niños y para incorporar el desarrollo de destrezas sociales junto a las cognitivas »³⁰.

La Educación Inicial, como ya se ha conceptualizado, debe proporcionar una atención integral al párvulo, lo que significa entregar un conjunto de acciones coordinadas que pretende satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como las de su desarrollo pleno, acorde a las características propias de cada niño.

Los sistemas de educación en general en la Región, han desatendido éste desarrollo integral de sus alumnos, centrado su actuación en metodologías de enseñanza verticales o frontales, con un énfasis en transmisión de contenidos.

Si se considera que en la Región existen amplios sectores de niños en situación de pobreza, es fundamental proporcionarles en los programas educativos un enfoque integral que ,os desarrolle plenamente.

Las escuelas con posturas rígidas, que enfatizan metodologías tendientes a ver a todos sus alumnos como receptores de información, presentan una tendencia selectiva o de exclusión, donde no todos los niños tienen cabida, por lo que atentan a la equidad del sistema educativo.

Por otra parte, se tiende a considerar «normales» a aquellos alumnos que cumplen con las exigencias del sistema; los demás, son derivados a tratamientos pedagógicos especiales, catalogación que cuesta superar. Algo similar ocurre con los niños que provienen de culturas indígenas o de otros grupos en específico; la mayoría de las veces no se consideran las diferencias de su cultura, ni de su idioma, ni de su forma particular de enfrentar la vida: «El modelo pedagógico de la escuela, no parece arrancar de una consideración del niño integral y, por lo tanto, de todos los niños que están en la clase»³¹.

B. Articulación entre la Educación Escolar y la Familia

La participación de la familia es insustituible, como se dijo antes. «Los autores de los estudios en este campo señalan que os programas con mayor potencial son

³⁰ Reimers, F.; 1993: «La necesidad de una Política de Educación en Latinoamérica Y El Caribe», Quito, Ecuador, pág. 15.

³¹ Calvo, G.; 1988: «El proceso de transición entre los Programas de Atención a la Niñez y los de Educación primaria en América Latina », (Borrador para discusión), UNICEF-UNESCO, Colombia.

aquellos que incorporan la participación de las familias. Estos son los esfuerzos que tienen mayores efectos y más potencial de sostenerse alargo plazo»³².

Al respecto la Educación Inicial siempre ha considerado indispensablemente el rol de los padres en la Educación de su hijos; por tanto, este nivel se ha planteado como un complemento al educación familiar, aportando otros elementos a la formación del niño, que la cotidianidad no necesariamente puede hacerlo. Sin embargo esta relación, no siempre se ha visto tan relevante en la Educación Básica. Si bien es cierto que puede deberse a otras razones extraescolares, tales como que al estar el niño más grande los padres le permiten más autonomía y disminuyen su atención, lo cierto es que desde el punto de vista del niño, siguen sus padres siendo fundamentales en sus experiencias educativas.

Por ello, en la llamada «Declaración de Paipa» (Colombia), se recomendó «apoyar a la familia en su tarea insustituible de atender oportunamente las necesidades del crecimiento y desarrollo de sus niños»³³.

Sin embargo, en un análisis más profundo de las dificultades que han existido para esta complementariedad escuela-familia, hay que considerar que la estructura familiar se ha modificado con el tiempo, esto ha afectado las propuestas de programas para la infancia, tanto en la ampliación de cobertura como en los mismos programas educativos.

Actualmente la mujer se ha integrado con mayor fuerza al campo laboral, situación que ha hecho necesario buscar mecanismos de apoyo para el cuidado de sus hijos. Por tours parte, han aumentado el número de hogares con jefatura femenina, lo que significa una mayor responsabilidad y carga para las mujeres jefas de hogar, especialmente para aquella que se encuentran en situación desfavorecedora económicamente. Ello unido a que la familias extendida ha ido desapareciendo, lo que ha ocasionado que el número de miembros de un grupo asimilar es más reducido, y que no se cuenta con otros integrantes de la familia que colaboren en el cuidado de los niños, ha hecho cada vez mas difícil la participación de la familia en los diversos programas.

Estos cambios han hecho plantearse a los gobiernos la necesidad de brindar atención integral a los niños de menos edad, extendiendo la educación para este nivel en cobertura como en las jornadas de atención, ero incentivando la participación familiar.

Las nuevas necesidades de tipo social y educativa han dado origen a una serie de estrategias para poder satisfacerlas, tales como la creación de diferentes modalidades de atención donde se incorporan los padres, ya sea por vía directa o indirecta, en la participación educativa que sus hijos reciben,

³² Reimers, F.; 1993: «La necesidad de una Política de Educación en Latinoamérica Y El Caribe», Quito, Ecuador, pág. 10.

³³ Mora, G. y otros; 1988: «porque es fundamental la transición de la Ed. Inicial a la Primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina», UNICEF/UNESCO, Colombia. Pág.8

Esta participación significa valorar lo que la familia tienen como entidad propia, significa rescatar y promover sus propias costumbres y formas de vida, realizando un trabajo conjunto de esfuerzos profesionales y familiares, «que se reconozcan los recursos potenciales, personales y sociales, de la comunidad y de la familia, para poder ser integrado a la tarea pedagógica, cuidando su especificidad; que se asegure la participación responsable en el trabajo del mayor número de personas que sea posible, evidenciándoles que sirven para algo, que se les espera, que se les consulta»³⁴.

Finalmente se puede decir que la articulación entre los distintos niveles educativos integrando a la familia, resulta imprescindible. Hasta el momento se han realizado acciones para poder llevarla a cabo dadas las ventajas que esto implica, como han sido las experiencias de la «Escuela Nueva» en Colombia, el Programa «de las 900 Escuelas» en Chile; sin embargo, es una tarea que aún está pendiente en lo que se refiere a toda la Región.

Por ello, resulta necesario el intercambio de las experiencias desarrolladas, donde se han puesto en marcha programas destinados a favorecer la articulación entre ambos niveles educativos con la participación activa de la familia, área que también requiere mayor sistematización e investigación en la Región, de manera de aprovechar mejor el conocimiento adquirido en este ámbito.

Las recomendaciones más importantes en este tema, dicen relación con el mejoramiento de la articulación en todas las instancias en que se vincula la educación inicial con otros sectores.

Córmack y Fujimoto (1993)³⁵ plantean que los niños entre 5 y 7 años de edad, se encuentran en una etapa similar de desarrollo, y que por lo tanto, deben identificarse las diferencias que afectan la transición entre el nivel de educación inicial y primario. Las autoras sugirieron algunos mecanismos a considerar para realizar un tránsito más armónico y coordinado:

- a) Guardar cierta similitud a la Educación Inicial, durante al menos los dos primeros años de educación primaria, en relación a la organización del espacio físico, los materiales educativos, distribución del tiempo y relación entre niño y educador.
- b) Mantener el enfoque de atención integral proporcionando a los párvulos durante su educación inicial, en los primeros grados de la enseñanza primaria.
- c) Capacita al profesora de la enseñanza primaria para atender los casos de necesidades educativas especiales procurando garantizar su éxito escolar.

³⁴ San Miguel, J.; 1992: «Comunidad, Familia y Educación Parvularia» en «Una Atención parvularia de calidad para el Nuevo Mundo», tercer Simposio Nacional JUNJI, Chile, pág. 176.

³⁵ Córnick, M. y Fujimoto, G.; 1993: «Estado del Arte del Niño Menor de seis años en América latina y El Caribe», OEA, Washington, USA.

- d) Fortalecer la realización de currículos pertinentes donde se valoren y respeten las características de cada niño.

Estas propuestas para superar las desadaptaciones de los niños que ingresan a la educación primaria, confirman la validez de las metodologías y enfoques curriculares que sustenta la Educación Inicial, como un nivel con características ajustadas a las necesidades de los párvulos; éstas, a favor de una articulación entre ambos niveles de educación, pueden servir de apoyo al nivel superior para la superación de dificultades.

En la «Declaración de Paipa», donde se reunieron distintas autoridades y especialistas del sector de educación representando a países de la Región, se determinaron importantes acuerdos en función de la articulación entre la Educación Inicial y Primaria³⁶.

Entre algunos de estos acuerdos se puede destacar el rescate de la importancia de la atención integral para los niños en edad temprana, como factor positivo para la prevención de futuras problemáticas escolares y riesgo social como la delincuencia y drogadicción. También se respaldaron acciones a favor de la atención integral como un derecho para todos los niños, sin distinción de razas, credos o ideologías, privilegiando la ampliación de cobertura para los niños entre 0 a 7 años, y muy especialmente para aquellos provenientes de zonas marginales.

La atención integral prestada al niño durante su paso por la Educación Inicial, según esta declaración, debe ser extendida al nivel primario, para lo cual se sugiere capacitar a los docentes del nivel superior en cuanto al desarrollo de programas de atención integral.

Dentro de otros aspectos relevantes considerados en esta reunión, se estableció la necesidad de cooperación e intercambio de experiencias educativas entre los distintos países, para aprovechar las más relevantes. Al respecto se vio la necesidad de concretar estudios en función de lograr mejorar el desarrollo de programas educativos para la atención integral del menor.

Se requiere también el diseño de políticas que promuevan el conocimiento mutuo del personal de educación inicial y básica. Se necesita promover «encuentros» entre funcionarios, administradores, docentes y técnicos de estos dos niveles, para elaborar estrategias didácticas que respetan la naturaleza y necesidades de los niños, fortalezcan su articulación. Una alternativa de apoyo a los países podría ser socializar las experiencias sistematizadas que existen en relación a esta temática, en algunos países. Otro esfuerzo es diseñar y aplicar un currículum pertinente a la necesidad, la articulación, educativa de estos dos niveles.

Considerando que el paradigma esencial que plantea la «Convención de los derechos del niño» es su concepción como una persona integrada que evoluciona en una permanente continuidad, se hace necesario generar y/o perfeccionar las

³⁶ Mora, J.; Calvo, G.; Toro, E.; 1988: «Porque es fundamental la transición de la Educación a la primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina», UNICEF/UNESCO, Colombia.

instancias que favorezcan la integración de los diferentes sectores y programas acorde a esta concepción. Ello implica entre otros:

- Generar instancias de coordinación a niveles nacionales, intermedios y locales, donde los diferentes organismos que actúan en el sector, diagnostiquen y evalúen el trabajo con la infancia.
- Diseñar currículos nacionales básicos para la educación inicial, que integren todos los objetivos de 0 a 6 años en una sola propuesta, sin hacer divisiones entre los sub-niveles, a fin de facilitar una visión más evolutiva y continua del desarrollo y aprendizaje infantil.
- Generar con la Educación Básica, instancias de integración permanente a través de: coordinación de los directivos a nivel nacional, intermedio y local; perfeccionamiento común de educadores de ambos niveles, y conocimiento y difusión de las experiencias que se desarrollan en una línea de articulación.

El paso de la Educación Inicial a la Educación Básica es vivido por la mayoría de los niños pobres del continente, como experiencia traumática. Es necesario tender puentes para disminuir los porcentajes de fracaso, y eso implica esfuerzos desde Educación Inicial, así como en la Educación Básica con una dimensión de análisis más humanista que academicista. Por ello, resulta necesario el intercambio de las experiencias desarrolladas, donde se han puesto en marcha programas destinados a favorecer la articulación entre ambos niveles con la participación activa de la familia. Área que también requiere mayor sistematización e investigación en la Región, de manera de aprovechar mejor el conocimiento adquirido en este ámbito.

7.2.6. Los estudios, las investigaciones, la evaluación y el seguimiento a las escuelas.

EL IV SIMPOSIO LATINOAMERICANO REALIZADO EN BRASIL EN 1996, FUE EL EVENTO QUE MÁS ha aportado a este tema. De allí que la mayoría de las propuestas proceden de dicha fuente por su actualidad y claridad.

En esta reunión se aprobó por consensos lo siguiente:

-La región continúa débil en la ejecución de procesos de investigación, elaboración de estudios y de sistemas de evaluación y seguimiento de los programas y proyectos en marcha, por lo que hay que priorizar la elaboración y desarrollo de un sistema de valuación, y el planteamiento de una serie de investigaciones, sobre las múltiples y variadas experiencias que en el campo de la educación inicial y de la atención al menor de 6 años se realiza en América latina.

En América Latina no existe de manera amplia y consolidada una cultura de la investigación y del uso de la información; de otro lado son insuficientes, tanto el recurso humano formado para realizar con calidad os procesos de investigación y evaluación, como los procesos mismos de formación de investigadores en programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en el campo de la Niñez, lo que convierte en imperiosa la necesidad de formación de recursos humanos y la capacitación de personal no especializado en esta área.

En la tradición latinoamericana existen problemas ampliamente anclados respecto de estas acciones: rechazo, temor, inexperiencia, o el dejar la tarea al mundo académico, son parte de dicha actitud.

Sin embargo, si se utiliza procesos investigativos serios, sin llegar a excentricidades podríamos solucionar algunas de los tantos temas pendientes que hemos planteado en este documento:

-Evaluar políticas y programas, medir sus impactos y sistematizar los procesos generados.

-Producir conocimiento real sobre la situación de la niñez de acuerdo con los diferentes contextos en que ésta se desarrolla (rural, urbano), según las diferentes poblaciones indígenas, las diferentes clases sociales, los diferentes géneros, entre otros, permitiendo así, dilucidar las características reales de los diferentes contextos y niños. Esto permitirá también contrastar el conocimiento que se logre acerca de la situación real de la Niñez en los diferentes países y hacer estudios transculturales acerca de las diferentes áreas del Desarrollo Humano, Social y educativo, relacionadas con el desarrollo infantil.

-Contar con líneas, perfiles del desarrollo, logros de aprendizaje y sistemas de información para gestionar las políticas y programas, hacer monitoreo y seguimiento poder conocer su impacto.

-Validar modelos de atención, de gestión, curriculares, de evaluación que sean compatibles y coherentes con los propósitos de las modalidades y características de los contextos.

-Generar , sistematizar, evaluar y disseminar innovaciones válidas y de calidad que respondan a las diversas necesidades de la Niñez y del Desarrollo Humano y Social del continente.

-Superar la producción fragmentada y aislada, consolidando verdaderas **líneas** de investigación relevantes y significativas para el continente latinoamericano.

-Articular en el Circuito Internacional de Ciencia y Tecnología las búsquedas sobre Niñez y todos los intentos, más o menos sistemáticos por combatir la pobreza en América Latina, ya que éstos responden a los retos del desarrollo social, y por ende a las necesidades que demanda y una atención de claridad a la infancia.

-Crear y/o fortalecer instituciones del conocimiento articuladas tanto en las realidades locales como internacionales y formar recursos humanos en investigación social.

-Fortalecer Redes y Comunidades Internacionales de información e investigación en torno a la Niñez.

-Buscar las regularidades que permitan establecer las causas de un determinado fenómeno, generar ciertas tendencias desde las cuales se pueda controlar el fenómeno y predecir su comportamiento, es decir estudios motivados por un interés **técnico**.

En síntesis, se trata de encontrar caminos para los procesos de producción de conocimientos motivados por la necesidad de dar cuenta de un determinado fenómeno, de su proceso de construcción, de su articulación con el devenir de una determinada cultura. Se requieren estudios que tengan como finalidad el develar o explicitar el desarrollo de los niños y de los principales agentes involucrados en su crianza y socialización. Igualmente es necesario profundizar en los programas de atención a la infancia, en las políticas los lineamientos para la acción que de ella se derivan.

Todos los acápite anteriores muestran y justifican de manera amplia la necesidad impostergable de apoyar y fomentar la investigación sobre la infancia, de formar recursos humanos para ella y de articular los procesos prácticos con los procesos de construcción de conocimiento. Así, la práctica podrá encontrar en la teoría una fuente de cualificación, y la teoría en la práctica su espacio de validación.

Para ello conviene recordar que la investigación sobre la infancia debe desarrollarse dentro de una pluralidad de enfoques y disciplinas, como respuesta, por una parte a la variedad de necesidades que en este campo tienen América Latina, y por otra, a las distintas finalidades que motivan la práctica investigativa.

Dentro de este contexto, las recomendaciones que surgen del mismo IV Simposio, las hacemos nuestras respecto de la evaluación y seguimiento, elaboración de estudios e investigaciones. Estas serían las siguientes.

A. La necesidad de una adecuada gestión de los programas que se implementan y el desarrollo de sistemas de evaluación pertinentes e integrales.

Siendo los recursos asignados al sector-infancia, aún insuficientes para todas las demandas existentes, está en todo caso presente como uno de los temas condicionantes de una mayor asignación, la necesidad de mejorar la gestión de los programas existentes, y en función a ello, poder mostrar algunos resultados que producen estas investigaciones. Frente a ello, cabe reconocer que en algunos sectores,, más que en otros, como sería el caso de salud, se conocen más claramente indicadores de resultados, y estudios de costo-beneficio y de costo-efectividad. Sin embargo, en el área de la protección y de la educación, y en programas integrales que son de mayor complejidad, es evidente menor la

información y difusión. En los tiempos actuales, no puede seguir pensándose una visión «romántica» del trabajo con niños y que con ese tipo de argumento se abrirán nuevas puertas; se hace necesario hacer seguimiento de los programas, evaluaciones de diferente tipo y poder demostrar a aquellos grupos de decisiones que no pertenece al sector que vale la pena invertir en él.

Cuando uno se introduce bajo esta perspectiva en muchos programas existentes, descubre enormes falencias en los que se desconoce la cantidad de recursos invertidos, y donde no se asumen todos los costos con una matriz completa y consensuada que permite hacer verdaderas comparaciones y proyecciones. Igualmente se desconoce algunos resultados mínimos y claramente detectables; mientras el sector carezca de esta información y no muestre capacidad de ejecución y de obtención de ciertos resultados, el crecimiento será lento y voluble, sujeto a condiciones temporales, y no como resultado de una política sostenida del Estado al respecto. Este requerimiento, obliga al sector, a emprender acciones en tal sentido y a difundirlas ampliamente, en beneficio de los niños, y del mejor uso de los recursos de cada país.³⁷

De otra parte, resulta necesario avanzar en la institucionalización de los procesos de investigación y evaluación como una condición que aporte garantías respecto a la distribución de recursos y a su asignación en los programas de expansión de cobertura. En la medida en que se logre una mayor convalidación y legitimidad social, se estará en mejores condiciones de abogar por su inclusión en los presupuestos nacionales.

Dicho de otra manera, es urgente e impostergable la necesidad de la investigación, la innovación, la información y el compromiso social para: evaluar políticas y programas, medir sus impactos y sistematizar los procesos generados; producir conocimiento real sobre la situación de la niñez de acuerdo con los diferentes contextos en que ésta se desarrolla. De otro lado, la toma de decisiones políticas debe considerar los resultados de las investigaciones y evaluaciones. Asimismo, los políticos y los directivos deben ser destinados fundamentalmente de los resultados de las investigaciones sobre las tasa de retorno de la inversión temprana en educación, de manera que se pueda influir en las prioridades de asignación presupuestal.

Precisamos validar modelos de atención, de gestión, curriculares, de los contextos, y de la población atendida.

Es urgente generar, sistematizar, evaluar y diseminar innovaciones válidas y de calidad que respondan a las diversas y cambiantes necesidades de la NIÑEZ Y DEL desarrollo Humano y Social del continente, s también necesario articular acciones en cooperación con universidades y centros de investigación y tomar medidas

³⁷ Sobre el particular, en Chile en JUNJI, se está desarrollando un sistema permanente e integral de evaluación de los programas en todos sus aspectos (desde FINANCIERO hasta pedagógico), en el cual, no sólo participan importantes organismos y especialistas nacionales, sino también relevantes agencias internacionales, como es el caso de Fundación Van Leer, UNICEF y O.E.A.

políticas para apoyar el desarrollo de investigaciones y evaluaciones de cobertura local, municipal, estatal, Nacional y regional. Sobre dichos resultados, busca estrategias para que el sector y la sociedad civil, responda con procesos amplios y sólidos a la demanda de la educación infantil o parvularia, en igualdad de prioridades que en la educación primaria secundaria.

B. La preparación adecuada y de calidad de los recursos humanos en estas áreas, se presenta como una necesidad básica.

- Se detecta necesidad impostergable de apoyar y fomentar la investigación sobre infancia, de formar recursos humanos para ella y de articular los procesos prácticos con los procesos de construcción de conocimiento. Así, la práctica podrá encontrar en la teoría una fuente de cualificación, y la teoría en la práctica su espacio de validación.

- Se necesita reconceptualizar el papel de las universidades y de los centros de estudios, y de sus relaciones con el desarrollo; superar la práctica de la investigación desvinculada, desarticulada, fragmentada, sin articulación con los avances del medio y de la tecnología moderna

- La necesidad de consolidar y sistematizar los resultados de la investigaciones y evaluaciones que se hayan realizado para compartir las experiencias, aprovechar los logros, superar las limitaciones y contribuir al mejoramiento de la calidad de los servicios.

- Se hace fortalecer las modalidades, estrategias, mecanismos y sistemas de difusión del conocimiento producido en América Latina respecto a programas y proyectos, para hacerlos accesibles tanto a quienes toman decisiones, como a profesionales, técnicos y monitores que trabajan con los niños en situaciones de pobreza.

- Urgen capacitaciones y reuniones donde la temática se centre en la investigación, seguimiento, sistematización y evaluación de los programas de atención al menor, y su influencia en las decisiones políticas, especialmente en lo que se refiere a los aspectos financieros y presupuestales, al apoyo a la capacitación especializada, desarrollo de investigaciones, consolidación de redes de información, etc.

C. Necesidades de aumentar y profundizar los escasos trabajos en función a los sistemas de crianza y al desarrollo de los párvulos en los diferentes contextos socio-culturales de la Región.

- Ello se plantea como una base esencial, para poder diseñar programas educativos e instrumentos de medición del desarrollo infantil, que respondan cada

vez mejor a las necesidades y características de los niños y su familias, en función a una mayor pertinencia socio-cultural.

Para el efecto, es también necesario contar con líneas de base, perfiles del desarrollo, logros del aprendizaje y sistemas de in formación para gestionar las políticas y programas, hacer monitoreo y seguimiento y poder conocer su impacto; contrastar resultados y hacer estudios acerca de las diferentes áreas del Desarrollo Humano, Social y educativo, relacionadas con el desarrollo infantil, para ello se requieren investigaciones que permitan conocer con profundidad la cultura de los niños y niñas, de sus familias y de las comunidades, que den cuenta del saber pedagógico exitoso, de los programas y proyectos eficaces, y de una amplia gama de temáticas que aún no han sido abordadas.

D. Así mismo se hace fundamental investigar y mejorar los sistemas de focalización y evaluación de los programas para la primera infancia, a fin de mejorar su aporte a las políticas sociales, y que expresen mas adecuadamente, los impactos que generan en la población destinaria,. En el ámbito educacional, se hace necesario ir avanzando en instrumentos que den mejor cuenta de los que implica la participación de los niños en un programa especialmente diseñado para ellos, lo que entre otros aspectos, requiere que los instrumentos tengan un enfoque educacional, y se correspondan con los objetivos y énfasis que los programas plantean y desarrollan.

Con relación a este factor conviene tener presente que:

- La investigación sobre infancia debe desarrollarse dentro de una pluralidad de enfoques y disciplinas, como respuesta, por una parte a la pluralidad de necesidades que en este campo tiene América Latina, y por otra, a las distintas intencionalidades y finalidades que motivan la práctica investigativa:

- se hace imperioso aumentar la cantidad de investigaciones referidas a la educación y atención integral de los niños, utilizando diversos enfoques que permitan obtener información cuantitativa y cualitativa, priorizando en aquellas áreas y temas que responden a los grandes desafíos a los que se enfrentan el desarrollo integral de programas para la infancia.

- Para lograr una focalización más adecuada y efectiva de los programas y proyectos, se requiere, además de los macro-diagnósticos, de diagnósticos participativos en los cuales los profesionales, instituciones, organizaciones, vecinos y vecinas de una comunidad, identifican la infancia más vulnerable y las modalidades requeridas para su atención. Ellos permitirá el diseño descentralizado de políticas y proyectos altamente pertinentes.

- Se requiere procesos de seguimiento, sistematización y evaluación en los programas y proyectos de atención al menor que permitan mejorar su calidad durante la gestión de ellos, al mismo tiempo que se genera el conocimiento necesario para que otros programas partan de experiencias acumuladas.

E. Establecimiento de formas adecuadas de registro, sistematización, investigación y evaluación, hacen necesario que las redes existentes de información educacional en la región desarrollen y afinen más los datos de este sector, y tengan una mayor difusión que la desarrollada hasta el momento.

Ello implica considerar la amplia gama de instituciones y actores que participan en estos programas, y que requieren de una información sólida y permanente, lo que podía hacerse a través de la emisión de boletines informativos, la realización de seminarios abiertos y otras actividades de ese tipo, además de una mayor empleo de las posibilidades que la tecnología informática actual permite.

Queda el reto de fortalecer Redes y Comunidades Internacionales de información e investigación en torno a la Niñez; y de diseñar estrategias para el uso adecuado y creativo de las redes de información a través de medios tecnológicos como INTERNET y dinamizarlo en el corto plazo, con el apoyo de las agencias internacionales.

A MODO DE CONCLUSIÓN FINAL

En esta publicación dedicada a la infancia latinoamericana, a sus familias, comunidades y profesionales que se integran en los diferentes programas, hemos querido dar cuenta de los avances, logros, debilidades y desafíos pendientes, en función a establecer una base que nos permita construir la educación inicial del Siglo XXI.

A base de los indicadores y procesos revisados, y considerando el contexto político, económico, social y cultural que se proyecta para la Región, estamos ciertas que se ofrecen las mejores condiciones que hasta ahora han tenido los párvulos latinoamericanos para un crecimiento, desarrollo y aprendizaje más óptimo. Esta situación unida a los muchos avances del sector y a la identificación de aquellos aspectos débiles, más una conciencia colectiva que realmente se comprometa por los niños en su etapa más vulnerable y a la vez plástica como son los primeros seis años de vida, pensamos que debería propiciar al Siglo XXI, como el siglo de los niños.

La Humanidad ha ido dando significativos pasos en sus avances sociales: la construcción de sociedades democráticas, los derechos humanos, el desarrollo de la mujer, los temas pendientes son la pobreza y la infancia, ambos estrecha y dramáticamente unidos. Con el conocimiento y la experiencia que tenemos en el tema, y la voluntad que pensamos que está en todos para disponer de recursos,

inteligencia y amor, pensamos que se dan las condiciones para generar un siglo y las condiciones para generar un siglo y la base de un milenio orientado a crear una mejor Humanidad a través de los niños. A este ideal, que sentimos de todos, esperamos que ayude esta publicación producida desde Latinoamérica para nuestros niños.

Bloque II

Perspectiva Histórica de los Modelos Pedagógicos para la educación de la primera infancia.

KOSÍK, Frantisek. “Síntesis; Comen-Ángel de la paz”. En: [File//c:/Mis%20 documentos/LIE/docinternet/ Comenio, htm](file://c:/Mis%20documentos/LIE/docinternet/Comenio,htm).

COMENIO CNEP

Comenio

1592-1670

Ángel de la Paz

Frantisek Kosík

México: TRILLAS, 19906 (REIMPRESIÓN 2000)

Síntesis

Juan Amós Comenio ha Sido uno de los grandes maestros de la pedagogía moderna . su labor humanístico-cultural se desarrolló en la Europa del siglo XVII, durante una época marcada por profundos cambios ideológicos, políticos, religiosos, económicos y socioculturales.

Sus obras- alrededor de 250- han sido escrita en su propio idioma, en checo, en latín y en alemán y han sido inspiradas en las ideas de reformadores protestantes como Lutero y Calvino, de filósofos como Bacon y Campanella, de pedagogos de la talla de Vives y de Ratke. En el plano de la educación, Comenio proyectó un sistema sumario del saber realista, el cual denominó “pansofía”, que debería servir para universalizar el conocimiento y eliminar los conflictos del mundo.

En otras palabras, su reforma educativa estaba íntimamente ligada a una renovación moral, política y cristiana de la humanidad. Su métodos pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación personal, los sentidos y la razón.

Comenio defendió la idea de la escuela para todos, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización. Otro de los grandes aportes de Juan Amós Comenio sus teorías acerca de la paz mundial. Desde su punto de vista, la paz era un valor que debía ser resguardado por un tribunal internacional encargado de evitar las causas de los conflictos bélicos.

Tabla resumen

EJES ANALÍTICOS	COMENIO (CHECOSLOVAQUIA 1592-1670)
PROPUESTA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Su método pedagógico tenía como base los procesos naturales del aprendizaje. La inducción, la observación, los sentidos y la razón. • Parte de su propuesta pedagógica era eliminar totalmente la violencia del proceso educativo. • Exigió con firmeza que la educación primaria fuera obligatoria.
FUNDACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma educativa que propuso estaba íntimamente ligada con la búsqueda de una innovación moral, política y cristiana de la humanidad. • Defendió la idea de una escuela para todos, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización. • La institución ayudaba a aumentar el bienestar de un país, así como también sus buenos modales.
DESEMPEÑO DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Le costó un gran trabajo cambiar los métodos tradicionales basados en el uso de golpes y violencia. • El maestro según Comenio debería conocer primero las cosas que enseñaba. Además , debe aprender a que no debe avanzar mientras los conocimientos básicos estén firmes en la mente del alumno. • La docencia para Comenio era el oficio más notable entre todos.
CONCEPTUACIÓN DEL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes son seres "blandos como la cera", por eso se puede educar mejor sin represión.
PAPEL DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñó una arquitectura de cómo debían ser construidas las escuelas: con patios, jardines, etc.
CONCEPTO DE LOS VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • Dado el contexto bélico en el cual vivió, uno de los ideales, más importantes para Comenio era la paz.

Breve biografía

Juan Amós Comenio nació en una época de amenazantes preparativos para el estallido de la guerra que luego sacudiría a toda Europa. Cuando Comenio inicio y creo su obra, el panorama ideológico , político, religioso de Europa era muy complejo debido a los terribles y sangrientos movimientos de reforma y contrarreforma, lo que llevó a pensar en soluciones claras y concretas, las cuales encuentran expresión en su obra.

En su época, toda Europa estaba bajo el dominio de la religión, todo en el mundo se explicaba según la Biblia y el credo dirigía las vidas humanas. Cualquier desviación de estos preceptos tos equivalía a una herejía que se pagaba cruelmente. El camino de la instrucción también cruzaba a través de la religión.

a) Nacimiento.

Su familia se destacó en la historia de la Hermandad como grandes predicadores. La Hermandad era una pequeña y modesta iglesia fundada en 1547 por el husita Rehor (seguidor del movimiento basado en las ideas reformistas del sacerdote y teólogo Jan Hus). Allí se predicaban ideas muy radicales con las que quería llevar a la iglesia recuperar la sencillez de la primitiva sociedad cristiana, por lo que la Hermandad fue perseguida desde un principio. La iglesia fue prohibida y su miembros acosados. Muchos de los hermanos murieron martirizados, sin embargo, la Hermandad persistía. En este contexto, el 28 de marzo de 1592 nace Juan Amós Comenio, en un pueblo llamado Nivnice. Allí , las lecturas comentadas por su padre le fueron ayudando a desarrollar su pensamiento crítico, y sus ideas sobre la fe en la justicia que tarde o temprano llegaría. Luego de muertos sus padres y de haber perdido, sus pertenencias en un terrible incendio huye en compañía de su tía buscando su porvenir.

b) Joven estudiante

Bajo las recomendaciones del obispo de la Hermandad, Juan Lenecius, Comenio – el joven inteligente e inquieto- empezó a aprender afanosamente el latín, le gustaba leer a los poetas, Virgilio, Ovidio, Cicerón, y con la misma atención leía la Biblia. Con entereza y valentía expresaba sus desacuerdos sobre algunos textos ante sus profesores, acostumbrados a que los alumnos obedientemente repetían las doctrinas preestablecidas. Sus preguntas los desconcertaba, pues veían que era directo y pensaba libremente. Su espíritu crítico le hizo merecer que lo enviaran a la Universidad de Herborn - escuela de gran prestigio-donde enseñaba los mejores profesores.

En esta etapa de su vida. Comenio Reflexionó profundamente acerca de la religión católica. Él pensaba que esta institución había cometido muchos crímenes por debilidad, por venganza o por ceguera. Comenio se volvió famoso por sui espíritu critico y agudo: no acogía ninguna doctrina sin preguntas o dudas. Esta forma lo

ayudó a entrar como ayudante en el cuerpo docente de la Universidad. En la Universidad de Heidelberg, encontró al profesor David Pereus, quien buscaba la reconciliación y unidad de todas las religiones protestantes, idea que a Comenio le fascinaba. La astronomía era una ciencia excitante para Comenio: en ella, el pensamiento humano tocaba los más lejanos espacios y las más delicadas y profundas preguntas de la existencia humana, la creación y el sentido del mundo –que vivía volviendo su cara hacia el Universo-.

Luego de tres años de estudio en universidades extranjeras, tenía que volver a la patria a rendir cuentas a la Hermandad. A su regreso fue admirado por grandes personalidades de su patria. Juan Amós le confió a Leneclus sus intenciones relacionadas con la carrera de maestro. En esta etapa comenzó a proponer renovadas ideas con relación a la forma de enseñar, para que los alumnos, aprendan por gusto no que sientan la alegría de aprender y que estudien no por obligación sino por deseo. Después de siete años, regresó a su escuela, ya como maestro, estaba convencido de que despertaría el interés de los alumnos sin necesidad de gritos ni amenazas.

c) Matrimonio

Una vez casado con Magdalena –hermana de un gran amigo suyo- y viendo que su aplicación y actividad superaba a muchos sacerdotes mayores que él, fue elegido como administrador de la escuela y guía espiritual del Concilio de la Hermandad. En esa pequeña y acogedora ciudad – su nueva residencia – habitada en convivencia pacífica, evangelista y católicos, checos y alemanes, mientras que en Moravia occidental. – en las haciendas reales – los niños eran expulsados de las escuelas protestantes.

d) Su labor como maestro

Enseñaba a sus alumnos, con todo detalle y admiración, la biodiversidad del pequeño bosque cercano a la escuela. Basándose en el trabajo de las abejas – de las colmenas que tenía en el jardín de la escuela- enseñaba a sus alumnos los beneficios de una actividad constante y unida. En esas horas él se olvidaba del peligro amenazante que vivían. Propiciaba la competencia entre sus alumnos, la cual se daba en un equilibrio entre la disciplina y el estímulo hacia el trabajo.

e) Penas y persecución.

Por los relatos de la gente sencilla. Comenio se daba cuenta de la terrible situación existente: el pueblo era maltratado por el trabajo forzado y cruelmente explotado por las altas contribuciones. Las grandes desproporciones entre el lujo de la nobleza y la miseria del pueblo irritaba a Comenio. Cuando escribió Un llamado de los pobres al cielo, se sentía un luchador: no tenía miedo a amenaza alguna,

escribía por aquellos que no sabían hacerlo, también por aquellos que creían que el mundo se había creado para ellos y por eso podían abusar de la gente. Esta postura le atrajo venganza de los católicos, quienes le llamaban ateo y afirmaban que estaba depravando a los niños. Los mismos angustiados o calumniaron y difamaron. Con la misma agresión quisieron responder algunos fervientes luteranos, pero Comenio se oponía con dignidad buscando la paz y reconciliación entre unos y otros.

Debido a esta situación tuvo que abandonar Fúnek, la escuela y los primeros bosquejos de sus libros. Puesto que la gente desposeída por las injusticias y en constante temor por su vida no podían adentrarse en la lectura de la Biblia, quiso prepararles una antología de pasajes abreviados para que en ellos encontraran consuelo y fortaleza. A Comenio le dolió saber que en la plaza de Fúnek habían quemado solemnemente todos los libros evangelistas, entre los que estaban sus manuscritos. Así como la crueldad con la que fueron ejecutados los principales líderes de la rebelión.

Su obra

Dada la situación terriblemente amenazadora, Comenio huyó a Brndys, donde como guía espiritual se preocupaba por animar a los abatidos y perseguidos y como no les podía hablar, escribió un tratado que tituló: Sobre la perfección cristiana, que le envió a su esposa para hacerle más llevaderas las penas que habían caído sobre los evangelistas en Bohemia. Escrito que ella no alcanzó a leer pues murió, con sus dos hijos, y muchas personas más, a causa de la peste. Todas estas penalidades, que fácilmente podía soportar, lo impulsaron a escribir El afligido (al que constantemente amenazaba nuevos datos). El laberinto del mundo, el sermón sobre la pobreza y un folleto titulado prensa de Dios y más tarde La profundidad de la seguridad. Mucho de lo que escribió, se oía en las conversaciones de la gente sencilla. Y aunque vivía en su patria, se tenía que esconder como un desterrado.

Su visión de la didáctica

Una de las convicciones de Comenio era, que "con los golpes, generalmente, el maestro encubre sus propias deficiencias". evitaba hacer trabajar a los alumnos, por miedo. Más bien se esforzaba por establecer buenas relaciones y pronto los muchachos lo querían. Cuando trabajó en el gimnasio de Lesno, descontento con el régimen que tenía la escuela se esforzó por conseguir material de apoyo y motivo a los alumnos a hacer sus propias síntesis y a dirigir su mente desde la teoría hacia la vida. Afirmaba además que era necesario: 1º enseñar en el idioma materno, 2º conocer las cosas para luego enseñarlo, y 3º eliminar de la escuela la violencia

Creía que a la juventud podría ser guiada sino represión, porque es blanda como la cera y se logra más sin violencia. Pero pensó en escribir sobre los más pequeños, sobre la educación en la escuela primaria. Los niños –decía- todo lo quieren imitar, por lo que les debemos enseñar lo más rápido posible, lo que hace del hombre un hombre. Seguro de que pronto serán dueños y gobernantes,. Y por eso mismos los padres necesitaban aprender la forma en que debían conducir a sus hijos e hijas hacia los conocimientos más complejos. “que aprendan a usar correctamente sus sentidos y reconozcan las causas y las consecuencias”, decía.

Todas estas convicciones las escribió en su obra donde introduce al niño en la geografía, conociendo desde su habitación hasta su patria y donde da consejos para ejercitar la mente infantil así como para cultivar el sentido de cumplimiento, en encargándole además. Pequeñas tareas. Comenio daba instrucciones sobre la educación musical reconociendo que ninguna otra cosa elevada tanto el alma como una canción. Para él era decisivo que los padres hicieran de la visita a la escuela, una fiesta, y que los niños fueran a la escuela con alegría. El aprendizaje debía ser un juego. Y todas las experiencias que tenía en el gimnasio, iban quedando plasmadas en su Didáctica.

En ella se dirigía al futuro gobierno checo, a los maestros y a los padres, imaginó una escuela primaria en cada pueblo y deseó que ésta llamara la atención de los alumnos: con árboles d alrededor y flores en las huertas. Las paredes de los salones debían ser adornados con cuadros. Cerca de ella debían estar, los talleres y junto a las aulas las canchas para los juegos de los alumnos. Era consciente de que en la práctica, no todos los alumnos tienen ganas de aprender lo mismo, por lo cual –decía. “no debemos enseñar lo que sabemos, sino lo que son capaces de aprender los alumnos”, lo cual no es tarea fácil para el maestro, quien no debe avanzar mientras los conocimientos básicos ni estén firmes en la mente del alumno y deben estar convencidos de que se les encomendó un noble oficio, el más grande bajo el sol.

Todas sus afirmaciones partían de la fe en las ricas posibilidades de la mente humana. Y para los niños de escasos recursos pedía que recibieran ropa, libros y los materiales escolares,. Gratis a fin de que tuvieran las mismas oportunidades que los ricos. Respecto a las mujeres, opinaba que ellas están dotadas, muchas veces, con una mente más ágil que la de los hombres y exigía con firmeza que la educación primaria fuera obligatoria para todos.

Otros escritos

Cuando la peste atacó al mundo como un caos, Comenio trataba de evitarla. Estaba convencido de que esto sería posible si las autoridades ordenaban a la gente cumplir con los principios de la limpieza. De esta forma, luchaba por convencerlas de que según la razón- se trataba de una enfermedad y no de un

horror invencible y menos aún. De un castigo de Dios, para lo cual escribió instrucciones que fueron repartidas por las cosas que afín de cuentas, dieron buenos resultados. En otro texto que escribió, presentaba las reglas de cada disciplina, con lo que ayudaría a miles de alumnos. Y muy pronto salió el Laberinto del mundo y paraísos de corazón, después de La puerta abierta, el trabajo más fácil fue el de la Didáctica en el cual se esforzó por establecer las bases definidas y efectivas para la educación y el aprendizaje.

Luego tuvo que prepararse a librar la lucha de sus ideas acerca de educar a todos, sobre todo, es decir, a los muchachos y a las muchachas, a los ricos y a los pobres. Lo cual veían peligroso para el orden del mundo: disminuiría las propiedades de los poderosos, agitaría la división, probable a los pobres les diera apetito de poder... Juan Amòs deseaba, algo más que ser autor de textos escolares y diccionarios. En una situación de decadencia, fue elegido como escribano de la Hermandad y, en el Consejo de los Mayores, le asignaron la vigilancia de la juventud estudiosa y que la historia de la iglesia (muy pronto, la junta de profesores, lo nombraría rector).

Así fue escribió Historia de la contrariedad en la iglesia checa, libro de dolor pues los martirios sufridos en la Hermandad desde su fundación, eran innumerables. En él sacó a relucir el sufrimiento contenido en las viejas crónicas: cómo eran quemados los autores con sus libros, la persecución de los recién nacidos, los asesinatos de los sacerdotes... revivió todo de nuevo. Él afirmaba que si los hombres conocieran la verdad, reinarla entre todos la armonía completa. Y un armonía general sería la paz. Aspiraba a la Hermandad y adversarios suyos. No obstante en 16145, fue llamado a Inglaterra para que allí presentará sus sabios planes, lo cual le implicaba dejar familia, Hermandad y la escuela.

De esta manera veía la posibilidad de intervenir, educativamente, también el Inglaterra (posteriormente lo haría en Suecia) y apoyar – no tanto como protagonista, sino más bien como auxiliar- el movimiento de Reforma en ese país simpatizaba con los opositores del rey, pero en esas condiciones, no era tan fácil el timón de la historia. A sus cincuenta años era un escritor apreciado y maestro de maestros. Entre sus grandes encuentros se puede mencionar el que sostuvo con Descartes, Otón, Juan Rulijk, Cristina (futura reina de suecia), entre los que figuraban científicos, cancilleres, predicadores, políticos... con quienes sostenía profundas reflexiones de índole científica, social, religiosa, política, etc. tanto que a cambio de la ayuda a Suecia, en los trabajos escolares, él podía solicitar apoyo para los países checos. Se dedicó por un buen tiempo a los nuevos textos para las escuelas suecas. Después del texto en latín y las Didáctica, se propuso ordenar en un solo sistema, todos los conocimientos científicos (pansofía) luego de los cual se imaginó que, con una educación bien dirigida, sería posible corregir y mejorar todo el deteriorado mundo, él se sentía llamado a intentar marcar el rumbo de una

humanidad nueva: armoniosa y pacífica,. Aún no concluía su participación para Suecia cuando ya tenía ofrecimientos de rector tanto de Lituania de Transilvania.

Nuevamente tiene que huir por la guerra – 20 años después de haber dejado la patria- esta vez se trataba del fin de la guerra de los 30 años. El país de Hus quedó bajo el dominio de los Habsburgo. Y fue entonces cuando Comenio, tomó en custodia a la escuela de Lesno y a sus jóvenes sacerdotes donde iniciaría otra vez la búsqueda de nuevos caminos.

Fundación de una escuela onniscientífica.

En la asamblea de los nobles, convocada –en Transilvania, donde permaneció do años – para la fundación de una escuela onmisceintífica (que fue una nueva escuela, con mejores textos y los más exitosos métodos). Comenio dio un discurso inaugural donde habló sin rodeo sobre la instrucción que contribuiría a los modales más finos del bienestar del país. Decía que cada uno de nuestros actos deben servir no solamente para beneficio propio, sino también para beneficio de los demás. Allí mismo exhortaba al esfuerzo conjunto para aprovechar las riquezas ocultas de la tierra, a prestar atención a la seguridad y el orden del país, a luchar contra la suciedad y las enfermedades ya considerar la escuela como un prefacio para la fundación de la Facultad de medicina. les decía que la falta de educación podía se la causa de la ruina de naciones enteras,. Por lo tanto. El país debería tener no solamente los ríos de agua, sino también los ríos de las razones, no solamente las minas de oro, sino también las minas de la sabiduría, y hasta el papel del saber se debería de arar, sembrar y escarbar. Quien quería ser culto – decía- deberá querer a los libros más que al oro y la plata. Luego de preparar los textos en húngaro, para alegría pública, abrió el primer salón que se llamó Vestibulito, porque el mundo de los conocimientos es un gran laberinto –explicaba a los padres de los niños-. Poco tiempo después, los maestros acostumbrados a sus antiguas métodos de enseñar, tendrían problemas, cuando Comenio intentó cambiar sus anquilosadas costumbres. Luego de una mayor ingerencia con los alumnos, los maestros fueron testigos de que realmente los alumnos estaban aprendiendo – por medio del teatro- a autodominarse y adquiriendo actitudes nobles; constataron que estaban perdiendo la timidez, ganando seguridad en su comportamiento y aprendiendo con facilidad los textos, y aunque sabía que en la nobleza húngara había resistencia, hizo resaltar la necesidad deque entre la gente humilde desaparecería paulatinamente la ignorancia.

Últimos escritos

Después de la rutina de su cuidad a causa del incendio y de haber recuperado sus escritos con diferentes amigos, el enorme acervo de sus esfuerzos pedagógicos culminó en una obra de mil hojas titulada escritos didácticos (Opera didáctica amnia). Con la [re]edición de Orbis pictus, el mundo a través de la ilustración,

Comenio se ganó el sobrenombre de "El príncipe de la instrucción". En La Consulta General se mostró su opinión de que no podíamos entregarnos únicamente a la providencia, que tenemos el derecho y la obligación de crear y cambiar el mundo de acuerdo con nuestras ideas, y según nuestra conciencia. En la primera parte, Pnegersia, marcaba las tareas a realizar; en la segunda, Panaugia, Comenio dio a entender y desarrolló su idea de que el medio para la corrección e enmienda del mundo] era la sabiduría, que actuaría con beneplácito, como la luz,. Tres lámparas alumbrarán las oscuridades: la naturaleza, la mente y las escrituras... Pero las personas deberemos despertar de la indiferencia; debemos alumbrar la razón y fortalecer la voluntad. La meta de los esfuerzos correctivos debe ser, ante todo, la paz. Panraedia- tercera parte- contenía un esbozo sobre re la educación desde la niñez hasta la vejez. En Panglotia, la cuarta. Intentó determinar una lengua internacional común. solamente esta obra reformista, contenía, más de cuatro mil páginas. Comenio, perseguido por el sufrimiento había querido salvar al mundo, pero el mundo era sordo y no lo quiso escuchar. Finalmente escribió un urgente mensaje a la conciencia mundial. Consideración que tituló e latín Ángelus Pacis, es decir, Ángel de la paz.

JOUVENET, Louis-Pierre. "Síntesis: Rousseau-Pedagogía y política ».
En: [File:/c:/Mis%20 Documentos/LIE/ docinternet/ Rousse4au.htm](file:///c:/Mis%20Documentos/LIE/docinternet/Rousse4au.htm).

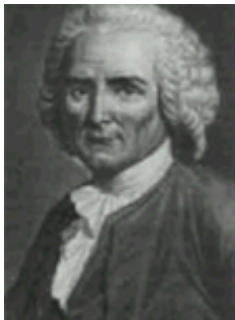
Rousseau

CNEP

Pedagogía y política

Louis-Pierre Jouvenet

México: Trillas, 1989 (reimpresión 1999)



Rousseau
1712-1778

Síntesis

Mucho antes del nacimiento de Dewey, Montessori, Decroly o Ferrière, Rousseau propugnó la liberación del individuo, la exaltación de la naturaleza y la actividad creadora, y la rebelión contra el formulismo y la civilización. La filosofía de Jean Jacques Rousseau, partidario de una educación natural, adhirió siempre a una concepción vitalista y optimista del hombre y la naturaleza. La congruencia con sus ideas de libertad e igualdad lo llevaron al extremo de colocar a sus hijos en una institución de asistencia pública de la época.

Su pensamiento político, basado en la idea de la natural bondad del hombre, lo impulsó a criticar en repetidas ocasiones la desnaturalización, la injusticia y la opresión de la sociedad contemporánea. El contrato social (1762) y Emilio, o De la educación (1762), son de entre sus obras, las de mayor contenido pedagógico. En ellas propugna por un sistema político, educativo, moral y religioso sumamente controvertido. Rousseau, filósofo de la naturaleza, la libertad y la igualdad, sigue inquietando con sus obras a la humanidad. Muere en el año de 1778

EJES ANALÍTICOS	ROUSSEAU (FRANCIA 1712-1778)
PROPUESTA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Su propuesta tiene un interés no sólo pedagógico sino también político. En este sentido, proponía tanto una "política de la pedagogía" como una "pedagogía de la política". • Enunció las bases para una dialéctica entre pedagogía y política, entendida como un proceso integrador de la complejidad. • Uno de los instrumentos esenciales de su pedagogía es el de la educación natural: volver a unir naturaleza y humanidad. • La familia es otro de los elementos centrales en su propuesta: ésta es vista como un reflejo del Estado.
FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • La reforma de la educación es la que posibilitaría una reforma del sistema político y social. • La educación lograría crear una sociedad fundada en la familia, en el pueblo, en el soberano, la patria y el Estado. • La educación no sólo cambiaría a las personas particulares sino también a toda la sociedad: se trata de educar al ciudadano.
DESEMPEÑO DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Ser maestro significa poner en marcha un "proceso de humanización" donde el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno. • El alumno aprende a hacerse hombre en contacto con su maestro y, por lo tanto el maestro es siempre un modelo a seguir.
CONCEPTO EL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> • Concebía un modelo único de hombre: marido, patriota y ciudadano. • El niño es un ser inocente y bueno por naturaleza.
PAPEL DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Criticó radicalmente la escuela del siglo XVIII y propuso un cambio radical en la relación pedagógica.
CONCEPTO DE LOS VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia dada al valor de la libertad en este autor se observa en su concepto de "contrato". • En un contrato se encuentra la presencia de dos factores: libertad y autoridad. • Autoridad: es una cosa necesaria y significa, para el autor, ser amado y respetado por el alumno. • Libertad es la autonomía de las personas, es bastarse a sí mismos.

Tabla resumen Contexto histórico y breve biografía

El entorno socio-político en el cual nace Rosseau, ha sido caracterizado como conflictivo y revolucionario. Como vieja monarquía, Francia atravesaba una crisis estructural y en los

orígenes de la Revolución se encuentran causas coyunturales y fluctuaciones tanto económicas como demográficas que aceleraron la génesis de la Revolución.

Juan Jacobo Rousseau nació en Ginebra el 28 de junio de 1712. En 1727 entró a trabajar de aprendiz de grabador en el taller de Ducommun, cuyos tratos brutales provocaron en él actitudes antisociales. Y de 1732 a 1737, se dice que Rousseau gozó de una vida agradable, ordenada e intensamente cultural: leyó, escribió, aprendió, enseñó y compuso música. De 1742 a 1752, se entregó a la vida mundana y a la conquista de la fama, en ese lapso descubrió la injusticia social y aprendió a despreciarla. Se sostuvo económicamente con sus creaciones musicales, teatrales y filosóficas; colaboró en l'Enciclopédie. Durante el período de 1756 a 1757, realiza en el Ermitage, una intensa actividad creadora: continuó su Dictionnaire de musique, escribió su famosa Leetre sur la Providence, a Voltaire; trabajó de manera simultánea sobre Emilio, El Contrato Social, y La Nueva Eloísa.

De 1758 a 1762 es un período de relativa tranquilidad en el que publicó la Leetre a d'Alembert sur les spectacles, que marcó su separación definitiva de los filósofos. De 1762 a 1770, Rousseau vivió como un fugitivo y en 1762, es condenado en Ginebra por causa del Emilio y del Contrato Social, en 1764-65, sus amigos intentaron lograr la anulación de su condena, pero Voltaire exaltó a sus adversarios. En fin, el filósofo del corazón, de la naturaleza, de la libertad y de la igualdad, continúa inquietando aún a la humanidad.

Ideas centrales de Rosseau

La visión rousseauiana es, a la vez, psicológica, política, pedagógica, histórica y antropológica, lo que constituye a la humanidad es un todo, que repercute en cada una de sus partes. Rousseau se propone desarticularlas para volverlas a articular en un nuevo contenido. De ahí surge la visión de una humanidad compleja, cuya imagen refleja su pensamiento pedagógico-político. Más que un anhelo de transparencia, lo que Rousseau experimenta es un anhelo epistemológico de la complejidad humana. Por esta razón, Rosseau se dedicará a investigar y descubrir la complejidad de un pensamiento pedagógico-político innovador, o al menos se mostrarán las grandes líneas de lo que constituye esta complejidad.

Rousseau extrae la densidad imaginativa y el evocador realismo, de la propia conciencia que él tiene de ello; él solicita un esfuerzo intelectual para poder penetrar en su discurso y entenderlo, porque "todo en esta vida está mezclado". Así para despejar la realidad de las cosas, adoptará un papel de observador que no deja de ser ambiguo y complejo, afirmando que aquello que constituye a la humanidad no es observable, ni fácil de concebir.

La pertinencia de la lucidez de Rousseau se muestra a continuación en su análisis de tres tópicos centrales en su filosofía política: la articulación entre pedagógica y política, dialéctica pedagógica-política y la polisemia del discurso:

a) el nexa pedagógico-político: Rosseau afirmaba que la reforma del sistema sociopolítico sólo es posible si se toma en cuenta la problemática educación-política. Se observará que el objeto de cada una de las tres obras (La nueva Eloísa, El Emilio y el Contrato Social) parece separar la pedagogía de la política. La nueva Eloísa puede considerarse como una novela acerca del aprendizaje del amor dentro de una sociedad no igualitaria, y se caracterizará por una serie de conflictos que muestran la influencia de la sociedad sobre el sentimiento amoroso. Sin embargo, ello no impide a la nueva Eloísa experimentar con la creación sociopolítica, al formar la pequeña comunidad de Clarens. Dentro de este marco espacio-temporal surge una nueva identidad social y se realiza el proyecto de otra sociedad; un proyecto ligado a otro tipo de relación humana, fundamentada en la autenticidad. Asimismo, Emilio reproduce la interacción entre el modelo político y el educativo: los medios confirman las metas del

desarrollo. Y a la manera de Platón en La República, la Ley educa al hombre: bajo esta condición puede existir y subsistir el régimen republicano. Por tanto, la pedagogía se fundamenta en la sociedad actual, puesto que se trata de conformar ideas con base en relaciones reales, tal como éstas se dan. Por tanto, la educación del individuo depende de esta interacción entre pedagogía y política, que constituye una racionalidad científica.

b) Dialéctica pedagógico-política: Rousseau vuelve a articular estos dos factores al grado de formular sus problemáticas implícitas, a saber, la política de la pedagogía y la pedagogía de la política. La dialéctica pedagogía-política constituye el proceso integrador de la complejidad en la medida en que, como estructura del pensamiento, se vuelve impulsora del análisis. Las tres obras citadas representan tres niveles de organización de un mismo proyecto de sociedad, cuya interdependencia es evidente. En La nueva Eloísa, la observación de París, permite a Rousseau denunciar tanto a la monarquía como a las desigualdades sociales y sus nefastos efectos sobre la familia y la persona. Los elementos políticos de La nueva Eloisa y su discusión, anuncian el contenido del Contrato Social. De la misma manera, Emilio contiene pasajes en donde el pensamiento político es sometido a la prueba del modelo pedagógico. Como manifestación de la compleja postura de Rousseau, la dialéctica pedagogía-política se encuentra en el corazón de cada obra y constituye el razonamiento mismo de Rousseau, es decir, su propia lógica cognoscitiva.

c) Polisemia del discurso: representa el efecto de articulaciones de lo antiguo con lo nuevo. Aunque Rousseau parece contemplar un modelo único del hombre, el del marido, patriota y ciudadano, también nos indica que tal cosa no existe como una orientación única, sino más bien como un horizonte de posibilidades. La riqueza de Rousseau radica en la multiplicidad de los significados que admite para una misma relación de significante-significado. Así se puede observar la ambigüedad de educación como sometimiento y libertad. Por otra parte, son numerosas las paradojas que inducen a la polisemia, tales como aquellas que se deducen de las relaciones psicoeducativas entre la vida y la muerte, o entre ganar y perder el tiempo. Este discurso polisémico propio del campo político depende de lo factible, sólo que las fronteras de lo factible pueden recorrerse, siendo, además, posible extender sus aperturas. Por esta razón, Rousseau nos dice que la transformación ética y sociopolítica es consecuencia de la complejidad de las combinaciones y de las articulaciones de lo antiguo con lo nuevo y de la potencialización-actualización del proceso. Es decir, la interacción del sistema abierto con el sistema cerrado, y la dialéctica de potencialización y actualización de los posibles significados, vuelve multipolar una lógica de transformación pedagógico-política. Impregnado de una polisemia significativa de su modelo de humanización, el discurso de Rousseau asume las transiciones de la historia.

Pedagogía y política en la República contractual

Al estudiar sucesivamente el contrato autoridad-libertad, la educación negativa y la institución del sujeto de derecho, intentaremos demostrar que la coherencia de su proyecto depende de una triple formación del marido, del patriota y del ciudadano, apta para la creación de una sociedad fundada en la familia, en el pueblo, en el soberano, la patria, el Estado y, por tanto, la república.

El contrato autoridad-libertad

La noción de contrato asume la presencia de dos factores -la libertad y la autoridad- en interacción. Efectivamente, hay contrato pedagógico en la medida en que dos partes se comprometen a establecer y, luego, a vivir una relación educativa. Uno de los contratantes es

un alumno imaginario, Emilio, hijo magnífico del campo, se hace hombre a sí mismo. El otro es un maestro único, amigo del padre, llamado preceptor.

Las **condiciones** que hacen posible este contrato, son las siguientes: En el campo, dentro de la naturaleza, alumno y preceptor son inseparables, mutuamente deben profesarse cariño y amor. Acerca de su alumno, el preceptor dice: "sólo me debe obedecer a mí", por su parte, su única condición es la de "ser el maestro". No se trata de que el niño sea objeto-reprimido, tampoco niño-sujeto rey. Se trata de un proceso de humanización donde el preceptor induce una petición y una exigencia hacia su alumno sin manifestar inducción inicial y así el alumno vive el proceso de hacerse hombre en contacto con un hombre; el alumno aprende a ser hombre.

Respecto a la **relación pedagógica**: La ambivalencia es un signo dominante en la medida en que, por una parte, asume una identificación del maestro con sus alumnos. Es decir, el preceptor necesita ser niño, gozar de la confianza de Emilio y jugar con él a fin de propiciar el apego... Pero, por otra parte, el maestro es un modelo a proponer, necesariamente apartado del alumno, quien buscará apropiarse de dicho modelo.

El **objetivo estratégico** para emprender el aprendizaje de la autonomía es el de vivir libre y no contar más que con uno mismo donde es necesario aprender "a sufrir" y "a morir" para afianzar el desarrollo del niño Emilio. La adquisición de conocimientos y la producción de ideas también definen otros objetivos a alcanzar.

Los **medios** elegidos agrupan en un orden descendente de prioridad: la naturaleza, las cosas y los hombres; porque la concepción pedagógica recalca la práctica, aquella del mundo físico, que Rousseau asocia al sentir de la propia existencia. O sea, el aprendizaje de la autonomía se lleva a cabo mediante el uso de las herramientas que representan las cosas, la acción; se trata de servirse de los instrumentos que nos ofrece la existencia sin importar el mundo al que pertenezcan. Rousseau no olvida la educación de los sentidos, ligada al instrumento que es el placer, los sentimientos y las pasiones que se experimentan cumplen una función pedagógica instrumental de producción de humanidad.

Aparece entonces una nueva **didáctica** la cual descansa en el uso de los objetos sensibles e intelectuales, es decir, de la cosa representada y sobre una **metodología** de la actividad reflexiva; en efecto, Rousseau recomienda conformar ideas a partir de relaciones reales, mediante la observación, el examen crítico del objeto, la analogía, el análisis y la síntesis.

Ahora bien, el proyecto de ruptura pedagógico-política que subyace al contrato autoridad-libertad tiene su origen en la afectividad de las personas. El ser íntimo, al verse estimulado, dirige entonces su actividad de apropiación hacia las herramientas internas y externas que convierte en instrumentos para su aprendizaje de la autonomía. Sobre el **contenido** del contrato y de cada uno de sus términos: Los parámetros autoridad y libertad funcionan dentro del marco de una interacción caracterizada por una problemática de la alteración. Efectivamente, el proyecto es descrito en términos de esclavitud, sometimiento y constricción, y lo pedagógico es ligado al sentimiento de la muerte donde se encuentra la idea según la cual, ser educado, pone en juego un proceso de cambio de la persona, de las representaciones del ser.

Para él cambiar mediante la educación, equivale a admitir la muerte del ser viejo; de ahí que el educador sea un personaje importante que tiene entre sus manos la vida y la muerte de los niños. Su capacidad pedagógica de transformación del otro depende de la adhesión del alumno, o sea, del reconocimiento de su autoridad. Y su acción pedagógica consiste en ejercer su autoridad sobre el alumno. Porque la necesidad de nuestra especie implica una

relación de dominación cultural propia de la humanización. O sea justifica la autoridad y el poder del preceptor mediante la "ley de la necesidad", que trae consigo la libertad. Debido a ello, la autoridad es una cosa necesaria: significa ser amado, respetado por el alumno, a condición de que el maestro se entregue y ame a los demás. Concluido el papel del preceptor, la autoridad de éste permite al alumno convertirse, a su vez, en autor y, así, construir su propia imagen de la autoridad. Rousseau describe la filosofía de la libertad como pura invención del espíritu, una ilusión que la vivencia pedagógica de la captación necesita. Insiste mucho en la acción pedagógica de la dialéctica imaginario-real-simbólica: "sólo lo que quisierais que haga, debe él querer".

También La nueva Eloísa describe la evolución de la autoridad, que en el contexto de una comunidad y de la relación amorosa, la autoridad asume dimensiones específicas. Se observa, ya para concluir, que el contrato pedagógico autoridad-libertad, tal como lo concibe Rousseau, devuelve al concepto de autoridad su sentido etimológico y su función de convertir, llegado el momento, al otro en autor. Esto es lo que legitima su proyecto pedagógico-político.

El Contrato social describe la esencia de los elementos que, sobre el plano político, constituyen la soberanía política característica del contrato autoridad-libertad. Para Rousseau, este contrato instituye un orden social, un derecho sagrado que concreta una necesidad como base de todas las demás. Sin embargo, este derecho es convencional y no natural. Pero, por el hecho de que el hombre nace libre, sin tener derecho a desprenderse de ella, no existe fundamento alguno para la tiranía, la eliminación de la libertad. Luego fundamenta el cambio político, y su legitimidad en la institución de la libertad, excluyendo ésta una relación de dominación o el sometimiento. Al existir el principio de libertad, el pueblo es libre; de ahí se desprende que la legitimidad de un gobierno proviene del pueblo, pues éste es libre de aceptar o rechazar cualquier gobierno. Condición para ello es que el pueblo se apropie del poder y represente a la autoridad.

La educación negativa

En la dinámica de la historia, la invariante positiva representa el orden instituido, la negativa el **orden instituyente**. El Proyecto de Rousseau representa a la negativa en el s. XVIII. La educación negativa es determinante en los contenidos de la pedagogía y de la política. A continuación se tratará de ver qué elementos la definen, en qué y cómo puede asegurar una ruptura a través de la negatividad existencial. El mismo Rousseau nos proporciona un ejemplo de negatividad: primero crítica a la tradición, para luego, proponer nuevas soluciones y normas (Cfr. Emilio I y II) Como aspecto pedagógico político, la educación, sobre todo la primera, será exclusivamente negativa, lo cual consiste, en primer lugar, en que el maestro no debe enseñar la virtud ni la verdad, como objetivo didáctico; tendrá una metodología adecuada para la formación del espíritu.

La práctica implica actuar al contrario de lo que dictan las costumbres instituidas, de lo que se hace, de lo que se piensa y se dice, sistematizando -con pocas restricciones- la lección que de ahí pueda sacarse. Entonces, la educación resulta negativa en la medida en que es instituyente. Más aún puede afirmarse, que la educación negativa, conlleva una filosofía de transgresión cuya legitimidad y validez mide la escala de valores rousseauiana. Siendo parte integrante de una ética de ruptura, se convierte en una norma a institucionalizar. Entonces, el papel del maestro, según Rousseau, es el de intervenir a través del ejemplo antidogmático, que no impone ningún saber ni conocimientos a priori, ese será su objetivo educativo, una ética basada en su propio ejemplo, en valores vividos por él mismo; pero que exigirá la aplicación de una estrategia de redescubrimiento mediante la acción.

De esta manera, la formación de la persona soberana depende de una práctica donde predomina la libertad del alumno y descansa fundamentalmente en el respeto a la voluntad del sujeto. Para elevar tal voluntad, Rousseau indica la ausencia de restricción en una formulación paradójica y realista: "el único hábito que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguno"; aquí se encuentra nuevamente la noción de contrato como medio y efecto de la educación negativa. La intervención pedagógica exige no solamente disponibilidad psicoafectiva, sino también una lúcida reflexión respecto a las necesidades objetivas del alumno. Y habrá que reconocer que "la regla más grande, la más importante y más útil de la educación, no es el ganar tiempo, sino perderlo".

Dialéctico este tiempo pedagógico, significa muerte para la vida y vida para la muerte; tiempo paradójico, pero valioso, escribe Rousseau, porque sirve para educar, para despertar los deseos del niño y permitir su libre expresión. Uno de los instrumentos esenciales de esta pedagogía es la educación natural; se trata de enfrentar la desnaturalización social del niño y de disolverla, a fin de formar un hombre capaz de vivir todas las condiciones humanas. La introducción de la lógica natural se debe a que, según Rousseau, el camino de la naturaleza es el camino hacia la verdadera felicidad y la sabiduría. Para él los hechos constituyen los principios de una realidad que el niño necesita enfrentar para humanizarse, por otro lado, no deja de ser cierto que la educación intelectual es parte del proceso de humanización. Insiste mucho en las tareas reflexivas como medios metodológicos que garantizan la eficacia de la dialéctica acción-pensamiento.

Para la formación de la persona soberana, Rousseau privilegia la práctica, que luego dialectiza con la teoría para conducir el razonamiento. En definitiva, esta metodología y su didáctica aportan una racionalidad al deseo de saber, lo mismo que al saber adquirido o en proceso de adquisición. En cuanto a la formación del marido y de la esposa, La nueva Eloísa y Emilio, reproducen los aspectos más significativos del pensamiento de Rousseau con respecto al matrimonio y a las costumbres conyugales. Una serie de aprendizajes; así ligado a la alteración psicoafectiva, el aprendizaje del duelo de una parte de sí sustituida por el otro, aquel fardo del que habla Rousseau, también marca la clínica de la conyugalidad. El aprendizaje de la expiación se encuentra en la relación amorosa. Por último, el aprendizaje, el más envolvente quizá, es el de un sistema de compensación entre los dos amantes o entre marido y esposa. Cada uno cura, alternadamente, el narcisismo del otro, en una compensación simbólica de la abstinencia, de los movimientos amor-odio. Así, la educación negativa del marido y de la esposa toma en cuenta, de manera prioritaria, elementos internos de las personas soberanas para formar una psicología móvil y sublimadora.

En cuanto a la formación del patriota, ésta depende de la postura de Rousseau como ciudadano de la república de Ginebra y miembro del soberano. Define el patriotismo como el amor a la tierra, al padre, como una ley de la naturaleza y desde el punto de vista de la educación negativa, se trata de aprender a honrar a la patria en un medio educativo en donde los propios padres la honran. Dos instituciones, una de ellas de orden sociocultural (la familia) y la otra, de orden axiológico (la patria), organizan la educación negativa sobre el plano político. Como determinante de la totalidad política, la familia concreta un principio de unión contractual y social, cuyas consecuencias políticas Rousseau anticipa. Efectivamente, es dentro de la familia, interiorizando otras maneras de pensar, que puede formarse otro hombre.

La filosofía de Rousseau permite adivinar la génesis del ser como tal, un ser soberano que se convertirá en la base inductora del contrato social. Así, la familia habrá de convertirse en la unidad ontológica de la alteridad sociopolítica. Entre otras funciones, la familia organiza interacciones entre personas soberanas que se educan mutuamente. Y en su calidad de minisociedad del corazón, la familia inscribe una lógica cultural significativa de una identidad

antropológica y política. Por los valores que reinan en la familia, se convierte en "imagen del Estado" dentro de la república.

En su afán de legitimar el contrato social, Rousseau otorga a la familia un papel privilegiado. Efectivamente, al ocuparse de la primera infancia, la familia que practique una pedagogía de negatividad abrirá numerosas posibilidades al proyecto pedagógico-político. Con relación a la Patria, ésta proviene de un sentimiento profundamente arraigado en el corazón. Siendo el objetivo siempre el "de alentar la constitución del hombre para reforzarla", la patria supone una educación negativa cuyo uso con los demás es necesario. De ahí que dar leyes a la propia patria equivale a renunciar a todo poder personal.

La institución del súbdito de derecho:

Es fruto del contrato autoridad-libertad y de la educación negativa. Dentro de otro registro, este concepto, establece la ruptura epistemológica y la génesis histórica. A continuación se verá en qué sentido es genérico el súbdito de derecho sobre el plano pedagógico de la formación del ciudadano y sobre el plano político del Estado de derecho y de la república, bajo qué condiciones y cuáles son los elementos fundamentales de este operador ontológico.

Rousseau invita a sus lectores a la actividad instituyente de lo imaginario. Le propone averiguar hacia dónde se dirige uno al actuar. Súbdito de derecho significa, a la vez, derecho del súbdito y estatus del súbdito. Es el ciudadano a quien la concepción pedagógica de Rousseau atribuye una relación privilegiada con su educador o sus educadores. El alumno podrá convertirse en un ciudadano y adquirir una identidad sociopolítica, sometiéndose a una institución que es la función del preceptor; ahora bien, crear un sujeto de derecho implica una pedagogía de la negatividad donde la autoridad del maestro, utilizando la función instrumental de la libertad, construye la positividad del súbdito.

En esta pedagogía, la libertad desempeñará un papel importantísimo hasta llevar al hombre - verdaderamente libre- a querer sólo lo que puede, y a hacer lo que le conviene. Dice Rousseau que el ciudadano en formación, permanece dependiente del sistema social y afirma, que se trata de evitar la mutua depravación. Para desmitificar las relaciones de dominación y luego para reconstruir la sociedad dentro del marco de un contrato de asociación, esta pedagogía presupone una formación realista del ciudadano. Esta formación, toma en cuenta las realidades externa e interna; al abordarlas en el proceso de producción de conocimientos, Rousseau establece un procedimiento inductivo, caracterizado por el descubrimiento a partir de lo que se observa, se ve, se escucha y se siente. También se evoluciona desde el espacio-tiempo personal hacia los espacios-tiempos de los mundos más alejados y desde lo útil hasta lo sociopolítico de la desigualdad.

De este modo, la formación del ciudadano exige lecturas representativas del modelo contractual: la historia pluralista es preferida a la uniformidad. La historia romana se evoca a menudo en las tres obras: El Contrato Social, La nueva Eloísa y el Emilio, donde la historia de Roma y de la República, sirven de base a Rousseau para ilustrar la formación de un pueblo, la soberanía popular, el respeto a la pluralidad y la igualdad de derecho y de poder entre el proletario y el príncipe del senado. E insistirá en la insuficiencia de las leyes, que es causa del debilitamiento del régimen republicano. Sin embargo, Roma y las épocas dictatoriales orillan a Rousseau a pensar que la pérdida de soberanía puede deberse a la inflexibilidad de las leyes. También en este caso, las referencias históricas constituyen objetos de reflexión necesaria para la formación del ciudadano-sujeto de derecho. Y recomienda la lectura de La República, en Emilio, para tener una idea de lo que es la educación pública. En El Contrato Social, Rousseau justifica a partir del diálogo La Política de Platón, la función del legislador como pilar de la existencia legítima de la ley.

Rousseau restaura las palabras patria y ciudadano que las lenguas modernas, según él, han borrado. Al ridiculizar a los colegios y al mundo del s. XVIII, se opone al orden establecido para contemplar su empresa educativa. El hombre nuevo, es decir, el ciudadano, debe ser formado de acuerdo con otras perspectivas... En el libro V de Emilio, demuestra la implicación del autor y la importancia del objeto. El mismo constituye su propio objeto de conocimiento. De este modo, el sentimiento del yo impulsa la educación de la idea política en la formación del ciudadano. Es decir, para que haya un ciudadano, es necesario que la ley sustituya al hombre. Libre de vivir y actuar a través de la ley instituyente, el ciudadano en formación se vuelve autor-actor a fin de gobernar las cosas y no a los hombres.

De esta forma, el aprendizaje del acto de soberanía, dentro de una minisociedad, legitima su futuro estatus de sujeto de derecho, miembro de la asociación dentro del contrato social. Respecto al estado de derecho y la república, Rousseau asentó al Estado en sus bases y planteó los verdaderos principios del derecho político. Y tratará de decir cómo funciona el Estado de derecho y cómo se articula a la república. La imagen del Estado crea dondequiera la identidad social y política: en las relaciones entre padres e hijos dentro de la familia, en las relaciones amos-domésticos y en la interacción hogares-república. Estas dos normas vividas en el Estado y por el Estado son la igualdad y la libertad. Es decir, no existe la tiranía en este orden social de tipo republicano. No obstante, en la igualdad existen límites, en efecto, a la concordia entre los iguales corresponde la subordinación de los inferiores.

La tesis fundamental según la cual resulta posible la institución del sujeto de derecho consiste en que el hombre no es un instrumento al servicio de los demás y sí, por tanto, poseedor de todos los derechos económicos, políticos, etc.... La libertad tiene los límites de la honestidad y, a fin de que la sociedad no se apropie del hombre, Rousseau cuenta con el sentir interior y la apertura a la humanidad. O sea, la república sólo puede florecer a condición de que el Estado fecunde a la humanidad entera.

PIATON, Georges. “Síntesis: Pestalozzi-La confianza en el ser humano”.

Pestalozzi



Pestalozzi
1746-1827

CNEP

Pedagogía y política

Louis-Pierre Jouvenet

México: Trillas, 1989 (reimpresión 1999)

Síntesis

Heinrich Pestalozzi (1746-1827) construyó su obra a partir de esbozos y múltiples ensayos de lo que llamó una "educación de la humanidad". Pestalozzi, abnegado maestro suizo, discípulo de Rousseau, ha inspirado numerosas disertaciones y posturas pedagógicas. Su obra ha sido una influencia indudable en los pedagogos franceses que, como él, han deseado el mejoramiento del pueblo a través de la educación.

Quizá hoy algunas de las innovaciones educativas de Pestalozzi puedan parecer simplistas comparadas con las nuevas teorías pedagógicas; no obstante, el espíritu que inspira su método, lección de la fe en la humanidad, sigue siendo vigente. A pesar de los indudables progresos que la pedagogía ha tenido en el último siglo, las ideas que fundamentan la teoría heredada por Pestalozzi son actuales y su figura será siempre una presencia importante en el panorama de la pedagogía.

Este libro de Georges Piaton, es un intento por descubrir el pensamiento, la obra y el espíritu del método de este notable teórico suizo, dotado de un profundo poder de análisis. Afirmar que "la vida es la que educa y por consiguiente, el educador deberá tratar de encontrar en su alrededor los temas de sus lecciones", es una verdad que no tiene tiempo. Como esta frase suya, la figura de Pestalozzi ha trascendido la historia.

Tabla resumen

EJES ANALÍTICOS	PESTALOZZI (SUIZA 1746-1827)
PROPUESTA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en su experiencia con niños pobres a los que daba instrucción y proporcionaba el aprendizaje de un oficio. Su propuesta pedagógica es principalmente una propuesta de educación popular. • Proponía una reforma completa de todas las instituciones de enseñanza para que propiciaran una educación más democrática. • La propuesta pedagógica no tiene fundamentos científicos sino que surgen de la intuición de este autor. • Perfeccionó los métodos de enseñanza de lectura , de lenguaje y de cálculo.
FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • El principal objetivo era integrar a niños de escasos recursos a la vida social, a través de la enseñanza de un oficio. • Pensaba que sus propios alumnos -a largo plazo- serían los educadores del mañana.
DESEMPEÑO DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • El educador no era concebido como una figura autoritaria. • En este sentido, el docente, debía estar al servicio de las necesidades del alumno
CONCEPTO EL ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> • Una confianza muy grande en las capacidades del niño
PAPEL DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • La concepción de establecimiento escolar estaba muy ligada a la enseñanza del oficio: más que escuelas eran talleres.
CONCEPTO DE LOS VALORES	<ul style="list-style-type: none"> • El principal valor de su interés fue el de la educación igualitaria, es decir, poder educar a gente marginada. • Confiaba plenamente en las virtudes de la educación popular.

Breve biografía

Pestalozzi nació en la ciudad de Chiavenna (Italia) en el año 1746. Era un escolar soñador y de comportamiento desconcertante que fue la desesperación de sus maestros a quienes angustiaba su porvenir. Abandonó sus estudios de teología y decidió dedicarse a la

"jurisprudencia", la única carrera que, a su juicio, le permitiría actuar políticamente en bien de los humildes. Acusado de intenciones subversivas, sospechoso de complots "revolucionarios" peligrosos para el orden establecido, Pestalozzi comprendió que debía abandonar toda esperanza de hacer una carrera pública. Ni pastor ni jurista: sólo le quedaba convertirse en lo que harían de él su pasión por la justicia y su bondad.

Para subsistir económicamente, una vez comprometido con su esposa, optó por la agricultura en la que no le fue tan bien por lo que -cuatro años después- renunció a los cultivos para entregarse a la cría de ganado y convertirse en productor de leche y quesos. Al cabo de tres años de esfuerzos encarnizados y desafortunados, debido a la aridez de la tierra, tuvo que reconocer, de nuevo, su fracaso. Y en 1774 -tres años más tarde- Pestalozzi decidió montar un taller de hilado de algodón en el que empleo a niños pobres para que pudiesen tener la oportunidad de aprender un oficio y recibir instrucción; a cambio de una subvención. Se comprometió a enseñar a leer, escribir y calcular, a los niños recogidos en su casa, a iniciar a los muchachos en las tareas agrícolas, a las niñas en las tareas domésticas y en el cuidado del huerto familiar.

Esta experiencia le permitió exponer sus concepciones acerca de la educación. Sólo que económicamente, su empresa resultó ser un fracaso cada vez más grande; cuestión que empeoró rápidamente. La situación del instituto se deterioró, hasta el punto en que renunciaría a él y así terminó la aventura, sólo le quedó el dolor.

Luego de esta amarga experiencia, su angustia era grande, su abandono total, su miseria inaudita. Los campesinos del lugar lo rechazaban, sus hijos le gritaban cosas, mientras él caminaba por los campos, sumido en su dolor, siempre desaliñado. Situación que superó, gracias a Elizabeth Naff que, cuando murió su antiguo patrón, ofreció sus servicios a Pestalozzi; era una mujer laboriosa, buena ama de casa que recreó de tal manera el hogar, al grado de que la vida volvió a ser posible en él. Treinta años más tarde Pestalozzi diría: "Sin ella, hace tiempo que ya no viviría".

Su obra

A continuación describiremos las facetas más relucientes de este autor que trasciende la historia. Dado que se dedicó tanto a escribir como a educar, hemos elegido ambos ejes para dar una visión general sobre sus principales ideas.

El escritor

La primera obra fue *La velada de un solitario* que terminó hacia 1779. Se trata de una serie de reflexiones sobre la moral, la religión y la educación. Fue *Leonardo y Gertrudis* (3ª obra) la que haría célebre a Pestalozzi, la idea del libro era contar historias edificantes, concebidas para el pueblo; fue un éxito indiscutible: todo el mundo hablaba de él y la Sociedad económica de Berna le otorgó una recompensa de treinta ducados y una medalla de oro con valor de otros veinte.

Mientras tanto Pestalozzi había comenzado una nueva obra: *Cristóbal y Elsa*, en la que revela la fidelidad a sus principios: no había más educación verdadera que la familiar, mediante el ejemplo y el trabajo en común, que ocupase, a la vez, a la mente, el corazón y los dedos. Esta obra tenía un carácter excesivamente didáctico pero no fue apreciada ni obtuvo los beneficios que de ella esperaba, pues su publicación se redujo a cero. Pensó entonces en editar un periódico que le permitiera obtener ingresos regulares y se lanzó solo a la empresa. En aquel periódico semanal Pestalozzi proponía cuentos y ensayos, hablaba de moral, de

política, de derecho, de educación, explicaba cómo estaba educando a su hijo que entonces tenía 12 años de edad.

Por falta de dinero, después de un año, suspendió la publicación y en 1783 aparecieron dos nuevos escritos y luego un tercer volumen de Leonardo y Gertrudis, con un tono distinto, obra en la que propone reformar la escuela y la iglesia. Y en el cuarto y último tomo propone una nueva legislación capaz de transformar profundamente la sociedad, establecer entre los hombres nuevas relaciones de justicia y amor, y dar a todos la dicha y la paz. Pestalozzi defendió a los oprimidos, apoyando con sus escritos la causa del pueblo.

El maestro de escuela.

A sus cincuenta años, decepcionado, destruidos sus sueños y con sentimientos de inutilidad, gobernantes amigos suyos, queriendo acudir en su ayuda, le ofrecieron algún puesto importante y bien remunerado, que rechazó diciendo: "Quiero ser maestro de escuela".

En las recomendaciones que envió al Consejo del Cuerpo Legislativo, propone los fundamentos de una "reforma completa y sistemática de todas las instituciones de enseñanza", sostiene que no hay más enseñanza auténtica ni más educación verdadera que la democrática. La situación de las escuelas era deprimente, él aspiraba a mejorarla radicalmente, muy en particular las escuelas rurales que se encontraban en estado lamentable. Cuando fue nombrado Director del orfanato de Stanz, encontró una forma de ver realizados sus sueños de revolucionario ardiente, ya era tiempo de triunfar. Allí aplicó su método, trabajos manuales e intelectuales se alternaban y conjugaban en el calor de un hogar recreado, en el que todo estaba impregnado de amor, hasta la severidad que en ocasiones consideraba necesaria, porque llevaba a los alumnos a la concentración, el aprendizaje y las buenas relaciones.

Ahora bien, cotidiana y materialmente la situación era confusa, la administración torpe y el desorden indudable. Pestalozzi elaboró su pedagogía casi en la intuición del momento, andaba a tientas, la hacía y volvía a empezar, siempre a la carrera y a menudo rebasado. Cuando se creó la escuela normal de maestros en Berthoud, se pidió a Pestalozzi -para experimentar allí- un método nuevo de enseñanza de la lectura. Lo que allí hacía Pestalozzi y para decirlo con sus propias palabras, se puso a "vociferar el abc de la mañana a la noche" tratando de simplificar lo más posible los elementos del deletreo y del cálculo, de presentarlos bajo formas adecuadas a las leyes de la psicología, y que condujeran al niño, gradualmente y sin lagunas, del primer paso al segundo, y así sucesivamente.

Pestalozzi rebosaba confianza, era feliz. Después de un examen aplicado a sus alumnos, el informe de los inspectores estuvo lleno de elogios. Reconocidos sus méritos, Pestalozzi recibió, a los cincuenta y cuatro años, el nombramiento de profesor, fue entonces cuando comenzó su carrera de "maestro de escuela". Y fue cuando se asoció con Krusi (que tenía una escuela para la enseñanza de jóvenes pobres) cuando comenzó una nueva era: perfeccionó sus ejercicios de lenguaje y de cálculo. Dada la excelencia del trabajo realizado, la "Sociedad de amigos de la educación" dio su apoyo total a la obra, luego de lo cual renunció a sus funciones de maestro comunal y anunció la apertura de un instituto de enseñanza, de cuya dirección se encargó. Con lo que comienza otra aventura.

El fundador

En Cómo educa Gertrudis a sus hijos se expone el "método" de Pestalozzi. Y de esta obra podemos rescatar: 1º Que Pestalozzi no había perdido nada del amor que sentía por sus hermanos ni de su fe en la humanidad. Su dedicación a la causa de los más desheredados, su

deseo de regeneración personal y social. Tanto las resistencias como sus fracasos tuvieron como consecuencia reforzarlo en su convicción de abrir el camino de un mundo nuevo, más justo y más amoroso. 2º Que existe, efectivamente, un método Pestalozzi, o "conjunto de medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado determinado". El método no es más que un medio asignado a un fin que lo trasciende. Cómo educa Gertrudis a sus hijos, obra de apóstol y de militante, es una obra impregnada de lirismo y de pasión, orgullosamente "popular", dividió las opiniones y escandalizó a los burgueses, a los regentes, a los dómines y a los miembros del clero.

Dada una serie de dificultades y descalificaciones de los franceses, no pudo introducir su método en Francia, por lo que decidió dejarlo para más tarde. No obstante, aparecieron los libros esperados: el Manual de las madres y el ABC de la intuición, o enseñanza intuitiva de las relaciones de medida, y la Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas. En fin, partidarios y adversarios del método se enfrentaban apasionadamente, Pestalozzi era célebre, adulado por algunos y aborrecido por otros, lo cual preocupaba considerablemente a quienes estaban en el poder. Privaba una gran incertidumbre en torno a él y su establecimiento. Una política prudente recomendaría no oponerse a la continuación del establecimiento con algunas modificaciones.

Instalado en el castillo de Yverdon (nuevo lugar de su establecimiento) permaneció 20 años, marcados por satisfacciones y tormentos, algunos éxitos e innumerables fracasos. Nada había cambiado, en todo lo que emprendía la suerte estaba en su contra, el instituto de Yverdon fue, a la vez, el remate de su obra y la consagración de su ruina. Llegó un momento en que el instituto estaba en auge, todo parecía ir viento en popa. Sólo que la publicación de la revista y el informe sobre el estado y la organización del establecimiento, produjeron rivalidades e hicieron surgir enemistades, es decir, el ambiente se fue degradando; a la falta de coordinación pedagógica, se añadían las disputas personales. Pestalozzi trató de poner remedio a tal situación: declaró desalentado, ante su ataúd, que no se sentía feliz ante las lagunas de su obra, se acusó de tal drama y atribuyó toda la responsabilidad a sus errores y debilidad, finalmente pidió perdón. Esta conmovedora exhortación tuvo consecuencias felices, la tormenta había pasado.

En octubre de 1808 se llevó a cabo la primera reunión de la Sociedad suiza de amigos de la educación, presidida por Pestalozzi y consagrada expresamente a la difusión de su doctrina... varios testimonios nos permiten representarnos la vida en Yverdon y apreciar su pedagogía. En Yverdon, la mayoría de los niños y sus maestros se sentían felices. No obstante, este instituto no podría ser el modelo de una escuela elemental para el campo o las ciudades, ni ofrecer los desarrollos necesarios para una instrucción secundaria. Un duro golpe que recibió Pestalozzi, fue la renuncia de algunos maestros al instituto, en desacuerdo creciente con él en lo tocante a la organización de Yverdon y a las concepciones doctrinales prevalecientes...entre conflictos y crisis Pestalozzi continuaba su obra, fiel a su vocación de educador. Su pensamiento ya se empezaba a poner en práctica en otros países.

El luchador

Viejo luchador y lastimado en los combates, contaba ya con 65 años cuando -en medio de expresiones públicas de reconocimiento a su obra- un panfleto denunciaba al instituto de Yverdon, afirmando que "inspiraba a sus alumnos aversión al cristianismo, odio a las autoridades y descontento contra las instituciones sociales, además, desarrollaba en ellos, opiniones revolucionarias", rudo golpe que tuvo que enfrentar tenazmente, ante la poderosa censura que reinaba, su respuesta fue: Carta de un viejo patriota ofendido a los habitantes de su ciudad natal, en la que se limitó a exaltar el valor de su método y la necesidad "cívica" de no acusarlo.

No obstante, la polémica se prolongó dos años marcada por publicaciones defensivas, de tal manera que esta lucha absorbía sus fuerzas y su tiempo. La situación no tardó en cobrar características dramáticas, era necesario enderezar las cosas, primero en lo económico.. Los años de.1814 y 1815 marcaron el fin de una época. Yverdon, en los diez años siguientes, habría de ser el doloroso escenario de rupturas y conflictos que nada pudo calmar. El instituto ingresó en una lenta y brutal agonía de la que nunca se levantó. Todos estos sucesos fueron alterando la salud de Pestalozzi, cada vez más vacilante.

Con la edad se fue acentuando la rareza de su comportamiento: pasaba repentinamente de la desesperación al entusiasmo, de la morosidad pasiva a la agitación febril. Por momentos, parecía como si no dispusiese ya de todas sus facultades y su razón se extraviara a ratos.

En 1818 se anunció la apertura de una escuela para pobres, que fue inaugurada solemnemente en septiembre del mismo año. Se trataba de 12 niños elegidos por Pestalozzi, para cursar 5 años de estudios, al cabo de los cuales se convertirían en educadores del pueblo. Con este acto, prueba de su generosidad y de la constancia de su ideal, quiso responder a quienes decían que era sombra grotesca de lo que había sido. Pestalozzi mantenía una fluida correspondencia con varios filántropos ingleses que se interesaban por su obra; para ellos y con el objeto de que lo difundieran ampliamente, redactó un Llamado al público inglés. Y para Greaves, -amigo suyo- dictó treinta y cuatro cartas que se publicaron en inglés con el título de Cartas sobre la educación primera dirigidas a J. P. Greaves por Pestalozzi, traducidas del manuscrito alemán, con una memoria sobre la vida y el carácter de Pestalozzi. Luego de algunos arreglos al instituto, dado el número de alumnos, la municipalidad vio con malos ojos la fusión -en un mismo edificio- de ricos y pobres, niños y niñas y de inmediato dio a conocer su desaprobación. Pestalozzi, muy satisfecho de esta experiencia, publicó Unas palabras sobre el estado actual de mis trabajos pedagógicos y sobre la nueva organización de mi establecimiento; reforzado por el éxito de su proyecto, su optimismo natural lo conducía a seguir adelante.

No faltaron los tropiezos originados por la envidia de otros educadores influyentes pero burgueses que a toda costa trataron de impedir la prosperidad plena de su obra, avanzaron hacia un intercambio de injurias y de calumnias hasta que el conflicto, entre los dos bandos, se agravó de tal manera que, para poner fin a esta disputa, el gobierno nombró a un mediador. Como siempre Pestalozzi buscó la reconciliación desde sus convicciones de amor y caridad evangélica, solo que el prolongado y doloroso combate no terminó sino con la firma del acuerdo mediante el cual, deciden (los implicados) poner fin a sus diferencias, de una manera amable y acorde a la dignidad y situación civil y social que guardaban. Sin embargo, el peor golpe le vino de sus alumnos-maestros que al cabo de sus cinco años, por unanimidad decidieron rechazar el trabajo; aspiraban a una remuneración distinta a la que se les ofrecía y se fueron; a esta desdicha se añadió el hecho de que los recursos de la fundación se habían agotado. Así sin maestros ni dinero, Pestalozzi renunció.

Se encontraba envejecido (79 años), fatigado, enfermo y con mínimos recursos económicos, pero nada de eso lo paralizaba, su fe en la educación popular continuaba. Aún en esta situación, entusiasmado vislumbraba una renovación. Se fue a Neuhof, a las fuentes, esto representaba para él un refugio y una oportunidad para empezar de nuevo. Así para conseguir recursos económicos, a fin de abrir el nuevo establecimiento y garantizar su mantenimiento, empezó a establecer contactos y continuó la redacción de un compendio de su método, escribió su autobiografía y preparó su discurso presidencial sobre "la patria y la educación", pues lo habían elegido como presidente de la Sociedad helvética, de la que era miembro. Los días fueron transcurriendo plenos y tranquilos pero los acontecimientos no tardarían en

precipitarse, unos afortunados, otros de cariz dramático como se suscitó con *Mi fortuna*, obra polémica y vengativa, otros días un tanto sorprendentes.

Ahora el viejo luchador estaba ya fatigado, tenía 81 años y desde hacía medio siglo proseguía su pelea, sin cuartel. Seguía escribiendo pero cada vez menos y con mayor dificultad. No había perdido su lucidez, pero estaba cansado; seguía vivaz, pero agobiado. Continuaba siendo una gran figura, objeto de controversia lo cual agravó su estado de salud, pero aún en este estado prosiguió la defensa de los pobres, los oprimidos, los menospreciados y rechazados. Muerto Pestozzi, terminó toda disputa. Nederer conciudadano y colaborador suyo, reunió en 1828, diversos escritos inéditos de Pestalozzi en un libro que contiene también varios artículos sobre su vida y su obra.

A modo de conclusión

A fuerza de fundar establecimientos y de hacer publicaciones controvertidas, Pestalozzi, a sus 60 años se había convertido plenamente en figura pública. Su fama de pedagogo había franqueado las fronteras: su preocupación por instruir a los pobres, las innovaciones didácticas, los debates y conflictos que envolvieron su nombre, todo se concertaba para darle a su obra un radio de acción notable, y a su "método", un auditorio cada vez mayor.

Trasplantada a otros tiempos y lugares distintos de los que la vieron nacer y desarrollarse, la pedagogía de Pestalozzi corrió con suertes diversas. Países pioneros en la experimentación de su método fueron Dinamarca, Suecia y España, donde se obtuvieron magníficos resultados; *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* y el *Libro de las madres* fueron traducidos al español, y el método no tardó en hacerse famoso. Con la creación, en Madrid, del "Real Instituto Pestalozziano Militar", Pestalozzi veía realizarse uno de sus sueños: gracias a su método, una nación reformaba su sistema educativo, se regeneraba, y si no prosperó, fue por la guerra. En Alemania, también se propagaron las concepciones y prácticas de Pestalozzi; bajo esta influencia, Fröebel comenzó su carrera de educador. Lo mismo en Prusia meridional donde se introdujo, paulatinamente, este método en todas las escuelas.

Pero el triunfo se dio cuando Fichte, en sus *Discursos a la nación alemana*, lo designó como el único pedagogo capaz de instaurar una educación nueva, de crear "un mundo totalmente nuevo", con lo que su fama creció repentinamente. Y Nicolovius, Consejero de Estado, le escribió: "el gobierno y el rey están completamente decididos a la introducción general del método". En Francia, por el contrario, se enfrentó a numerosos obstáculos, el conservadurismo opuso su enorme peso y paradójicamente, fue su eficacia lo que causó la ruina. Así pues, en Alemania, Dinamarca, Suecia, Holanda, Italia, España, Francia, etc., las siembras fueron numerosas y las promesas inmensas.

La educación nueva ya resultaba perturbadora: confiar en el niño, aceptarlo tal cual es, ayudarlo en su descubrimiento del mundo, servirle y no someterlo, quererlo, todo esto hacía que la obra de Pestalozzi rayase en lo escandaloso, perturbase el orden establecido, fuera provocadora, y lo sigue siendo.

SECO, Esperanza.”4 Alemania (El kindergarten) e Inglaterra (nurse school). En: educación infantil: diseños curricular de aula. Ed. Cincel Colombia. 1993.pp.97-104.

ALEMANIA (EL KINDERGARTEN) E INGLATERRA (NURSEY SCHOOL)

Federico froebel y los jardines de infancia: El kindergarten

4.1. froebel y el kindergarten. Datos bibliográficos

Froebel(1782-1852), nació en Turingia; en una ciudad llamada Oberwiesbach.. sus principales obras pedagógicas son: <<la educación del hombre>>-que contiene las ideas maestras del autor sobre educación-; <<cantos de la madre>>-una serie de consejos acerca de la educación de la primera infancia, llamados en Alemania-; <<cien cantos para baile>> y la revista de carácter pedagógico << vivamos para los niños>>.

Este autor aplica a la educación de los párvulos las ideas de Pestalozzi, en ello reside el rendimiento perdurable de este ilustre pedagogo, que ha creado los jardines de la infancia, llamados en Alemania: KINDERGARTEN. Fue arquitecto e inspector del museo de mineralogía de Berlín. Todo ello quedó supeditado al gran entusiasmo que este insigne pedagogo sentía por la infancia especialmente en edad preescolar.

Fundó su primer kindergarten en la ciudad de Blackenburgo en 1836. es una especie de jardín donde las educadoras son jardineras de la sencilla y delicada planta que se les encomienda. esta termino quedó acuñando no solo en Alemania sino en Francia, Bélgica..., etc., en que las profesoras de edad preescolar son las <<jardineras>>.

4.2 fundamentos pedagógicos de los kindergarten

En estos centros, el niño respira, juega al aire libre, es acariciado por el sol y percibe las delicias de las flores y plantas silvestres, su perfuma, su colorido, sus formas tan variadas como sugestivas.

Es una idea ideal para que el niño se eduque en plena naturaleza donde crezca y desarrolle la preciosa planta que es el niño, pero no siempre se tiene esas posibilidades, no disfruta el niño en todas partes de ese gran complemento que es la naturaleza, a ello no hemos llegado no con mucho el ámbito de estado español.

Existen dos clases que abarcan la primera infancia: la clase económicamente fuerte y la que no puede enfrentar el gasto de un colegio privado que reúna dichas condiciones.

En los grandes centros urbanísticos estamos padeciendo una atmósfera irrespirable. En este sentido, en mejores condiciones viven los niños del campo, de los pueblos repartidos por el país, cuyas escuelas, por lo menos, están ubicadas en lugares sanos, aunque en otros aspectos dejan mucho que desear.

Importa mucho, a pesar de todo, conocer, siquiera se superficialmente el funcionamiento de estos centros privilegiados, su funcionamiento y de métodos de enseñanzas, procurando acercarnos cada vez más a esas instituciones que podríamos considerar MODELO y como siempre, a punto y deseo que dependan del estado, a fin de recoger de forma gratuita a niños de toda condición social.

Froebel, parte de la condición que concibe el mundo. Los filósofos idealistas especulativos consideran que el mundo es un complejo orgánico, movido por un impulso vital. Una multiplicación de seres que se renuevan sin cesar, conforme a una ley espontánea que se identifica con DIOS. El alma humana participa de esta naturaleza cósmica: en ella se revela esta tendencia creadora de la existencia <<la vocación del hombre considerado como inteligencia racional es dejar obrar su ser manifestando la acción de la Divinidad: revelar a dios en su exterior, esto es: “verificar la ley universal”. Adquirir los condicionamientos de su verdadero destino con toda libertad y espontaneidad .>>

Por ello la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora y despertar mediante estímulos sus facultades propias para una vida espontánea.

<<Así como en la bellota se hallan las disposiciones para llegar a ser un roble magnífico, así se encuentran en el niño las aptitudes para ser un hombre pleno. La educación es un proceso evolutivo y natural de las disposiciones humanas. El verdadero sentido de los Jardines de Infancia explica satisfactoriamente tal concepto de educación. Son jardines en los que las plantas son niños que deben recibir los cuidados adecuados en cuanto a nutrición, desarrollo complejo, atención sanitaria...

Estas plantas crecen y se desarrollan, gracias a una constante actividad bajo el oportuno estímulo de <<jardineras>> (educadoras). El niño es acto en la asimilación, por un lado y en la expresión, por otro, de la vida que va VIVIENDO.>>

La Educación de los Párvulos, ha de derivarse de las necesidades y tendencias de estos. El niño experimenta un gusto especial por EL JUEGO, la observación y la actividad constructiva. Por eso el método de Froebel ve la manera de satisfacer todas las ACTITUDES, sobre todo aquellas que deben ser incrementadas para llegar a conseguir un hábito, de tal actitud, por ejemplo: la disciplina, el orden, el aseo.

4.3. Los juegos y los dones

Con Froebel se fortalecen los métodos lúdicos en la educación. El gran pedagogo, hace de la Educación un Arte, un admirable instrumento para promover la educación y formación de los párvulos.

<< Los juegos en la infancia son algo así como un germen de la vida toda que va a seguir, pues el hombre entero se manifiesta en este sentido. De niño en muchas ocasiones se prevén muchas vacaciones, precisamente a través de los juegos, ya que se manifiesta con toda espontaneidad, revelando las más hermosas aptitudes. A veces no tan hermosas, desde lo más profundo de su ser. La vida del hombre tiene su manantial y sus raíces en esta época de la vida y si esta existencia es serena o triste, alegre o desgraciada, tranquila o agitada,

fecunda o estéril; si lleva consigo la paz o la guerra, depende de los cuidados más o menos juiciosos impartidos al principio del desarrollo del ser y por consiguiente tiene mucho que ver con la vida ulterior del individuo.>>

El juego desemboca en el trabajo, por eso se debe encaminar al niño hacia el trabajo mediante actividades sencillas y naturales:

<<Dios crea y obra. Dios crea al hombre a su imagen y semejanza>>.

Junto a los juegos propone F. Froëbel como medios educativos y los jardines de infancia LOS DONES... la gimnástica musical y coral, la conversación, el dibujo, el modelado y el uso de cierto material adecuado para el uso de la mano.

Bajo este gracioso nombre de <<Los dones>> señala, pues, Froëbel objetos destinados a despertar en el párvulo la representación de la forma, el color, el movimiento y la materia. Los dones son por ejemplo una pelota, una esfera, un cubito, un cubo grande dividido en varios cubitos que forman piezas de construcción. Con la representación de la forma asocia el aprendizaje de la lengua, los cantos, la poesía y las conversaciones. Son bellos recursos, en fin, para despertar el sentido moral y religioso del niño.

A la larga la serie completa de dones quedó constituida así:

- a) Una pelota de tela, con seis pequeñas, llevando los colores del arco iris y un soporte para hacerlas oscilar.
- b) Una esfera, un cubo, un cilindro de madera: estos últimos de igual superficie en la base.
- c) Un cubo desarmable en ocho cubitos.
- d) Un cubo desarmable en ocho paralelepípedos.
- e) Un cubo desarmable en veintiséis cubitos.
- f) Un cubo desarmable en veintisiete cubitos.
- g) Un cubo desarmable en paralelepípedos pequeñitos.

Las ideas de Froëbel alcanzaron enseguida gran difusión y han triunfado en la posteridad, con las naturales enmiendas de toda obra humana sometida a revisión y nuevos horizontes pedagógicos.

A mediados del siglo XIX se suprimieron los jardines de infancia en Prusia, bajo el pretexto de ser un vínculo de ateísmo y socialismo. Esto, no obstante de contrariar el espíritu de la Pedagogía de Froëbel, significa que respondía a las más hondas necesidades pedagógico-revolucionarias del momento. En 1948 las Asociaciones liberales de maestros habían adoptado LOS JARDINES DE FROEBEL.

Froëbel, ha visto con claridad de los Métodos pedagógicos de Pestalozzi aplicados a la Educación de la Primera Infancia (0-6 años) son diferentes a los aplicados en etapas sucesivas de la vida del niño, de ello se deduce la importancia de seguir con rigor las <<variantes psicológicas>> del niño a través de los <<estadios superiores>>, como posteriormente estudió científicamente J. Piaget.

Creo firmemente que nuestros métodos educativos de párvulos también son tributarios en cierta medida a los procedimientos de Froebel, de aquí, que en cierto modo nuestros jardines de infancia tengan un rango muy parecido y también dispongan de locales adecuados, jardines, y métodos, a cuya consecución debemos abogar todos con una nueva concepción de las ESCUELAS INFANTILES cuya estructura LOS RINCONES se hagan posible que el niño goce sin rechazo de las condiciones de las comodidades ambientales que todos estos centros poseen.

4.4 Inglaterra (nurse school)

En los jardines de infancia y los centros <<nurse school>> de Inglaterra, se concede al niño una gran libertad de acción y de movimientos.

-Vida escolar esencialmente activa:

-juego

-canto

-baile

-manualidades diversas

-cuidado de animales

- cuidado de plantas

-realización de excursiones

-Sentido social de la educación:

-actos sociales de niños

-festejar los sanos con los amiguitos

-aniversarios cívicos

-prácticas de convivencia

-trabajos en grupo

-realizar sencillos mandatos

-práctica de observación y lenguaje

-Formación artística:

-se acostumbra al niño a oír buena música

-ejercicios de ritmo y danza

-formación plástica

-modelado

-pintura

El niño en la escuela debe de aprender a vivir en comunidad. Al respecto de la oficina de educación, publica periódicamente folletos y programas orientadores, pero sin imponer a cada estado su criterio. No se practica la lectura y escritura en estas edades y el profesorado recibe la misma formación que para la enseñanza primaria. La especialización se lleva a cabo con la asistencia a cursos y jornadas de estudios.

Las reuniones con la familia se establecen mediante relaciones muy cordiales, con boletines, informaciones escritas, a fin de que no se rompa la unidad de la labor educativa.

En Washington, se celebró no hace muchos años la asamblea mundial de la OMEP, donde se expusieron numerosas ideas del sistema preescolar británico y otros países con lo cual se perfilaron nuevas coyunturas de educación preescolar.

Los temas a tratar todos se referían a los derechos del niño, la realización de sus posibilidades, ya desde el punto de vista del ambiente, higiene, utilización de medios auxiliares, difusión entre padres y familiares de los problemas del niño tanto físicos, como psicológicos, pedagógicos, etc., estudiados todos con una gran profundidad científica hacen de este país una de las más inquietas en Europa.

Hemos citado la OMEP, organización mundial para la educación preescolar, por ser una organización mundial, con fines educativos. Fue creada en 1948 y agrupa a quienes se interesan por la infancia en la edad preescolar.

En cada país miembro de la OMEP existen los llamados comités nacionales, que reúnen a las personas interesadas en los que se encuentran médicos, pediatras, maestros, pedagogos, psicólogos, puericultores, sociólogo, profesores de escuelas del magisterio, arquitectos, representantes de universidades..., etc. En España funciona normalmente el comité nacional, entre cuyos miembros me cuento, y destacamos entre las figuras relevantes al Dr. Bosh Marín, doña Aurora Medina, gran promotora de esta organización e incansable colaboradora en todos los ámbitos, Asunción Prieto y otras personalidades que a su vez han creado algún centro modelo de educación preescolar como doña Josefina Unturbe.

Este organismo funciona de forma paralela y a veces con cierta antelación a las propuestas ministeriales, por lo que quienes asumimos alguna responsabilidad en este campo, encontramos en las actividades de este organismo: congresos, simposios, mesas redondas, cursillos, publicaciones... etc., mucho apoyo para la constante formalización y actualización del profesorado.

4.5 Resumen

Federico Froebel, escribe en su tiempo una serie de obras dedicadas precisamente a la educación preescolar, extendiéndose sus ideas pedagógicas, no solo por Alemania sino por la mayoría de los países europeos. Funda su primer centro llamado KINDERGARTEN en la ciudad de Blackenburgo en 1836; el nombre genérico de kindergarten obedece a que estos centros son una especie de jardín, donde se considera al niño como una planta muy delicada a la que hay que cuidar con sumo cuidado. Las profesoras de estos centros son las JARDINERAS, encargadas de cuidar a los niños en el doble aspecto educativo y físico. Este término se acuñó en diversos países europeos como podemos observar incluso en España.

La idea esencial es que el niño se eduque en plena naturaleza donde crezca y se desarrolle, ya que es considerado como una preciosa planta.

Los fundamentos pedagógicos ponen de relieve <<la actividad en el niño, al mismo tiempo que sea recreativo despertando estímulos para desarrollar sus facultades propias para una vida espontánea...>>

Se alude también a la actividad lúdica, la observación y a la actividad constructiva. Por eso el método de Froebel ve la manera de satisfacer todas las actividades sobre toda aquellas que debe ser incrementadas para llegar a conseguir un hábito de tal actitud, por ejemplo la disciplina, el orden, el aseo.

Bajo el nombre de LOS DONES, señala Froebel, los objetos destinados a despertar en el párvulo y la materia (repárese la lista de los elementos que forman los dones).

En Inglaterra los centros Nursey school, se concede al niño una gran libertad de acción y de movimientos. La vida escolar es esencialmente activa y de gran importancia es la educación artística. La oficina de educación pública periódicamente folletos y programas para orientar el aspecto educativo preescolar, divulga y estudia analíticamente estas orientaciones.

SECO. “2 El movimiento preescolar en Italia: Maria Montessori y hermanas Agazzi” En: educación infantil: diseño curricular de aula. Editorial Cíncel. Colombia 1993. pp39-104.

El movimiento preescolar en Italia: Maria Montessori y hermanas Agazzi

2.1 principios generales del sistema MONTESSORI

La figura principal del siglo XIX del movimiento pautista en Italia es MARIA MONTESSORI; Doctora en Medicina y ayudante en la clínica de psiquiatría y de la Universidad de Roma, pone al servicio de la pequeña infancia métodos que habían aplicado a los niños subnormales y las experiencias adquiridas en el centro psiquiátrico donde paso varios años de vida intensa dedicada a la psiquiatría.

En 1907 abre en Roma la primera casa dei bambini. Pronto su método fue conocido por toda Italia y por el mundo civilizado.

En España se organizan diversas Escuelas cuyos procedimientos y Metodología son los mismo que los llevamos a cabo en las Escuela de los niños, especialmente en Barcelona, que han tenido una vida muy floreciente.

La doctora Montessori considere el principio de LIBERTAD como base del desenvolvimiento humano. A su vez el principio de libertad es uno de los fundamentos de la Pedagogía Científica. La libertad ha de ser considerada por la actividad básica para sostener una relativa disciplina escolar. El niño es un ser biológico que hay que cuidar como una planta para que desarrolle todas las posibilidades de su ser. La primera educar al niño es, por tanto, desenvolverlo plenamente en todo su potencial, echando mano de su propia vitalidad, cuyo primer ciclo esta en la edad preescolar justamente.

Por lo dicho anteriormente es necesario y a ello se debe tender, que las capacidades adquieren el máximo en su formación y esto no puede conseguirse si se coarta la libertad del pequeño con un ambiente de rigidez y disciplina.

De el principio de libertad se desprende EL RESPETO A LA PERSONALIDAD DEL NIÑO, otro de los fundamentos del sistema Montessori,. El niño ha de desarrollarse de dentro a fuera, poniendo en juego el rico potencial psíquico que lleva en su alma, por tanto, hay que ofrecerle alimento espiritual , estímulos que favorezcan su desarrollo. Este concepto lo expone la Doctora Montessori de forma muy clara y definitoria:<<La Educación es preparadora del alimento espiritual; la escuela es el medio de cultivo; el niño es el sujeto de observación. Cuando mas riqueza espiritual consiga, mas perfecciona su espíritu>>.

El profesor de este nivel no puede permanecer pasivo llevando adelante la metodología de Maria Montessori aunque no intervenga directamente en la actividad infantil ah de ser mas observador del desarrollo del niño, darle cuando necesite siendo el pequeño quien elige aquello que necesita según sus intereses, por lo que la educación tiene mucho de individual y mas, cuando mas pequeño es el niño; es decir se ofrecen al niño estímulos y cada cual trabaja según su ritmo vial.

El concepto de DISCIPLINA esta basado en el trabajo, el juego y la actividad. Un niño activo no molesta; interesado en su quehacer se aísla en él con satisfacción y así se mantiene el orden dentro de la libertad. Estos postulados están encadenados, unos se apoyan en los otros y todos forman un sistema, que fue una verdadera innovación en la educación preescolar de primeros de siglo. Por tanto destacamos como principios básicos para el desarrollo para el quehacer escolar: La libertad, la actividad, desarrollo de la personalidad, desenvolvimiento del niño según sus necesidades vitales, respeto absoluto a su ritmo y actitudes dirigiendo acertadamente ala mismo tiempo, sus actitudes, con el fin de corregir sus defectos con dulzura y mucho cuidado.

2.2 Case dei bambini: Las casas de los niños

2.2.1 Ambiente

La doctora montessori da gran importancia al ambiente donde se lleva a cabo la labor educativa. DESEA CREAR UN MUNDO PARA EL NIÑO, en consonancia con sus gustos; un mundo que sea imitación el hogar, en ocasiones mejorado que no rompa el ambiente al hogar aludido para que el pequeño se sienta libre y atendido como en familia.

Con este criterio funda las casas DEI BAMBINI, que tienen dos o más habitaciones, jardín con una zona de parcelas cultivables y animales domésticos que el niño cuida que el niño cuida y alimenta. El material en consonancia con los gustos y posibilidades de los pequeños: sillitas de tres o cuatro tamaños, fácilmente transportables, armarios a los que los párvulos lleguen con su pequeña estatura, donde se guarda el material didáctico que él mismo traslada a las mesas para su utilización. Mesas planas para que el material no resbale, unas individuales u otras alargadas para cuando se realizan trabajos en común.

Mesas y sillas y sillas barnizadas de colores claros. Para guardar sus útiles de trabajo y utensilios de aseo existen armarios encasillados con el nombre del niño en cada departamento, donde él mismo los coloca y ordena. (Debo introducir que en nuestras escuelas de párvulos, al menos en mis años de experiencia cada niño conocía un dibujo-símbolo con el que distinguían muchas de sus cosas: cuadernos, departamento personal, baby, casilleros..., etc., más reconocible que su propio nombre, aunque este deba también figurar.)

Son de gran utilidad para el párvulo los ejercicios de vida práctica, que llevan al pequeño a la adquisición de hábitos sociales, al mismo tiempo que se adiestra en el manejo de utensilios y se desarrollan los sentidos. Colocar los sentidos la vajilla, ordenar el material, arreglar las macetas, quitar el polvo, etc., son actividades que el niño realiza con alegría e interés.

2.2.2. Algunos juegos.

Conviene ir desgranando aspectos que en las raíces de la pedagogía escolar de hoy encontramos esa identidad que a través de un articulado proceso de espacio y tiempo nos da la clave de unos orígenes en las metodologías que se utilizan actualmente. De ahí la importancia de estudiar retrospectivamente la línea pedagógica así como establecer los estudios del tema en muchos aspectos estudiados comparados, a la vista de cuanto estamos investigando y de cuanto podemos aventurar en los CURRÍCULOS FUTUROS, en otra línea de pedagogía prospectiva. Podemos deducir cuanto hay de verdad al repasar cuestiones tan radicales y constantes como son las actividades lúdicas, en todo tiempo y gentes:

En las escuelas MONTESSORI ocupa un destacado lugar la educación de los sentidos, que son los transmisores de sensaciones al cerebro. Para conseguir esta faceta de la EDUCACIÓN, crea la doctora MONTESSORI un material que el niño maneja con espíritu deportivo.

Estos juegos son fundamento del sistema, pues con ellos el niño consigue poner en orden el potencial síquico que trae al nacer y lo hace con alegría y sin fatiga.

Entre otros destacamos

- Para la percepción visual y táctil, <<los encajes>>.
- Para el desarrollo del sentido cromático, telas de colores vivos, pelotas de lana y muñecas de trapo.
- Para el sentido acústico, campanitas de distinto grueso a fin de que el niño distinga los sonidos
- Para la educación del sentido del oído, los niños juegan a darse recados bajando cada vez más la voz, oyendo en el silencio de la clase el tic-tac de varios relojes..., etc..
- Para el sentido del gusto, se emplean disoluciones graduadas de agua diversamente salada o azucarada.
- Para el sentido muscular, emplean una colección de maderas más o menos pulimentadas, que el niño ordena....

- Para el sentido del olfato, utilizar diversas clases de flores o soluciones olorosas.
- Para la percepción de las formas, pequeños cubos que el niño reconoce, así como otras figuras geométricas, frutas, objetos.. primero con los ojos y el tacto, después con los ojos vendados, reconociendo todo por medio del tacto.

Percepción de texturas. Los niños gustan mucho de ciertos juegos en los que reconocen a través del tacto y con los ojos vendados, las diversas texturas de telas distintas: sedas, terciopelos, linos, bayaderas o incluso, cartones, lija, papeles, cartulinas, con lo que aprecian la lisura, aspereza, rugosidad, sensaciones térmicas..., etc.

Como hemos dicho, este sistema educativo que más adelante completaremos está basado en el material escolar que María Montessori creó. No se puede en breves espacios dar a conocer detalladamente su utilización, que de hecho está bastante divulgado.

A continuación vamos a exponer las principales ideas de María Montessori plasmadas en un método inextinguible, porque el niño aunque sus circunstancias y su mundo cambien acaso con demasiada frecuencia, posee unos principios básicos en su propio genotipo que están incardinados en experiencias concretas que en el fondo repiten su ciclo vital. Ya podemos ver y leer cuentos y cuentos infantiles, todos ellos antiguos y modernos revisten unos matices de fantasía que hace felices a los niños y cuando carecen de este ingrediente básico para el niño, dejan de interesarle.

La fantasía en el niño es un elemento inherente al que tiene derecho por edad y por su PENSAMIENTO MÁGICO, como veremos a la hora de hablar de Literatura Infantil: el encanto que supone para el niño trasladarse a mundos inaccesibles, encantados e incluso transformarse él mismo en otro ser, proyectamos su personalidad, dar ánimo, vida y alma a los seres para que actúen según su deseo y su propia imaginación se lo exija, En la Doctora MONTESSORI están también los fundamentos de la planificación de RINCONES, en el ambiente preescolar, como veremos más adelante al hablar del CURRÍCULO de EDUCACIÓN INFANTIL.

2.3 María Montessori y su Método: Generalidades

Dice la doctora Montessori en una de sus conferencias dada en la Semana Pedagógica de la Escuela Social Católica de Bruselas:

“Arreglada la Escuela con estos pequeños muebles tan graciosos, dirigimos la actividad infantil a usarlos todos, a colocarlos en su sitio después de haberlos cambiado de lugar, a reconstruirlos después de desarreglarlos, a limpiarlos, lavarlos, quitarles el polvo, lustrarlos, implantando así un trabajo especial, que está demostrado se adapta de un modo sorprendente a los niños pequeñitos. Ellos, en efecto, limpian y ordenan verdaderamente; lo hacen con un placer inmenso, y haciéndolo adquieren la habilidad precoz, que parece casi milagrosa y que es una verdadera revelación, repito, puesto que estos trabajos no entran realmente en los programas ni planificaciones y sin embargo sí realizan desde un punto de vista lúdico les gusta y para su formación adquieren destrezas insospechadas y

desarrollan el sentido del orden, la limpieza, el amor a lo bello, es decir es un enfoque hábil e inteligente de la actividad de los niños.”

He aquí por qué en La Casa de los Niños, donde existen a su disposición tantos pequeños y sencillos objetos – con los cuales pueden hacer labores serias, hasta preparar la mesa, servir la comida y lavar los platos, los niños se encuentran en un centro de vida feliz, en el cual, a causa del amor que sienten por aquellas cosas casi sagradas que no sólo les estaba prohibido tocar sino que tampoco podían realizar ninguna actividad apetecible, perdiéndose así un perfeccionamiento sorprendente. Por el contrario en el ambiente escolar de La Casa de los Niños, aprenden a moverse sin tocar las cosas que no deben, a transportar objetos sin romperlos, a comer sin mancharse, a lavarse las manos sin mojarse el vestido. Todo lo consideran un juego divertido, pero tan real que pasa el juego al plano de la utilidad. Y lo extraño es que aquellos objetos, por los que tanto se temía, se conservan intactos a pesar de su fragilidad y a pesar de formar parte del ambiente de seres que se han tenido por pequeños destructores. La alegría que experimentan los niños en nuestra escuela y la idea tan simple de aplicar su actividad a conservar las cosas que les rodean, en lugar de aplicarla en labores que malgastan tanto material y tanta energía infantil, han sido dos, entre las causas principales de la difusión enorme que ha tenido el método en el mundo.

El niño no sólo se mueve continuamente, sino que aprende de modo continuo. Fue precisamente su mayor revelación esta necesidad de una actividad psíquica, práctica, no menos grande que la motriz. Pero su modo de aprender no puede ser guiado por el adulto, sino es la Naturaleza quien determina en él aptitudes diversas según la edad, (periodos sensitivos). Así en nuestro método en vez de ser la maestra la que guía al pequeño, como ocurre en el método Froebel con los llamados “Dones”, es el mismo niño quien escoge un objeto y lo usa como le dicta su propio espíritu creador. La maestra aprende un nuevo arte y en vez de imponer y forzar nociones en la cabeza del niño, lo guía en su ambiente en el que cada cosa corresponde a necesidades internas propias de la edad. Como es posible desenvolverse intelectualmente, sin ejercicio, éste es el medio idóneo.

2.4 **Desenvolvimiento intelectual a través del ambiente**

Es necesario preparar el ambiente que rodea al niño y después dejarlo libre, a fin de que pueda desenvolverse. Cada uno hace su propia elección y compone ejercicios con un material científico, ya preparado experimentalmente que conduce, paso a paso, al desenvolvimiento intelectual.

Las elecciones son inspiradas por el instinto que la naturaleza pone en cada uno como guía de las acciones del crecimiento psíquico, acciones que se desenvuelven con gran energía y máximo entusiasmo, que hace realizar al niño, sin fatigarle, labores tan grandes, como ninguna maestra hubiese soñado asignarle.

Esto simplifica y hace avanzar a la escuela de un modo que parece fabuloso. Dejar hacer al niño, no obstruirle en su elección y en su labor espontánea es cuanto se requiere.

El niño, este ser sorprendente, ha hecho aquí otra revelación, que ha sido demostrar un aprendizaje interesante y firme. Así ocurre que nuestros niños, además de desenvolverse

y perfeccionar sus sentidos, adquieren en una edad precoz elementos de cultura tan abundantes que les permiten frecuentar la segunda clase elemental, cuando los otros niños aspiran apenas a entrar en la primera.

Este progreso, este paso adelante, es también debido a que nuestro método ha resuelto, con un mínimo de gasto y energía, el gran problema de la educación individual, problema que recientemente el mundo científico ha procurado resolver sin llegar a resultados prácticos. En efecto, a pesar de que todas las Universidades del mundo han dado el tributo de sus estudios, el estado de la escuela permanece invariable.

Este modo de resolver el problema parecerá excesivamente simple, pero la simplicidad práctica es un progreso indiscutible e le campo de la educación, porque, como cualquier otro progreso científico ha tenido como aplicación práctica simplificar la vida y al mismo tiempo ofrecer nuevas maneras de utilizar la energía.

“La ciencia, a veces se estorba a si misma: en ocasiones es necesario abandonarse a los resultados de la práctica, no sin antes haber descubierto las razones psicológicas de estos progresos y el porqué de cumplir los objetivos más esenciales del desenvolvimiento del niño. En nuestro caso, esta razón simplificó la escuela, alivió al niño y a la maestra, sólo cuando la parte científica de nuestra labor hubo terminado. Todo esto constituye la verdadera reforma de la Escuela: aquella que resuelve los más arduos problemas con la mayor simplicidad.”

2.5 Periodos sensitivos

Cito una de las respuesta más interesantes, dadas por el biólogo holandés HUGO DE VRIES, en sus clásicos estudios experimentales sobre el desenvolvimiento de los seres vivos, a saber; que en determinadas condiciones de a ambientes pueden dar resultados diversos, si se aplican en estados diferentes de desenvolvimiento intelectual.

Según esto, se deben buscar condiciones extraordinariamente favorables, durante períodos sucesivos. De aquí resulta que el periodo, o mejor “el momento” que el ser en vía de desenvolvimiento atraviesa, debe ser considerado en si mismo y no en relaciones con las necesidades de la vida de la especie, o con las necesidades de la vida del individuo adulto. El verdadero desenvolvimiento depende no de una precoz “orientación” o “adaptación” del ser infantil a las necesidades de la especie, sino la posibilidad de realizar las condiciones de vida necesarias en el “momento” presente de la propia evolución. Tal afirmación no es posible demostrarla con un principio genérico, sino con una cantidad de hechos positivos que revelan, observando el modo que tienen de desenvolverse los seres más diversos.

PINILLOS nos dice:

“cada especie tiene unas coordenadas madurativas específicas de tal manera que la especie humana tiene las suyas como cualquier especie cuyo proceso de maduración se cumple indefectiblemente...”

Cuando se habla de Psicología Experimental, tal como la determino DE VRIES, y se asegura que condiciones de ambientes favorables a ciertos períodos del desenvolvimiento intelectual, no lo son a otros, se debe comprender que esto es debido a que el mismo individuo es diverso en sus períodos. No sólo tienen necesidades genéricas de vida vegetativa que son diferentes, sino que tienen diferentes aptitudes y diferentes sensibilidad, que estas diferencias existen sólo en un período pasajero o bien francamente desaparecen. En estos periodos que De Vries ha llamado “períodos sensitivos”, el ser en vías de desenvolvimiento, posee en un grado relevante aptitudes creadoras y “transformadoras” e instintos que conducen sensiblemente a realizar necesidades fundamentales de las cuales depende el porvenir de la especie, en sentido genético y la persona en sentido específico, y pasados estos periodos, ha terminado taimen la posibilidad de realización de aquellas aptitudes.

Mis experiencias sobre los niños, dice la doctora MONIessori, me han llevado a escribir en mis libros una cantidad de fenómenos que pueden considerarse paralelos a los que pudiéramos describir sobre los períodos y cambios, transformaciones y realizaciones de ciertos complicados insectos. Son períodos en que los niños demuestran aptitudes y posibilidades de orden psíquico que compararemos después. Así, por ejemplo, se interesan con intensidad extraordinaria por algunos ejercicios que se tratarían en vano hacerlos repetir en edad más avanzada. Cuando su energía les impulsa a concentrarse sobre un ejercicio determinado, permanecen en él por espacio de mucho tiempo y demuestran en la ejecución una exactitud y una paciencia que el adulto mismo no podía imitar. Durante este periodo sensitivo es cuando puede establecerse perfectamente una función, o cuando puede adquirirse de modo perfecto una habilidad, por ejemplo. Sólo en ciertos periodos los sonidos del idioma pueden reproducirse con perfección y quedar establecidos como adquisición definitiva perfecta. Si en este periodo infantil se está junto a la madre, la lengua que se adquiere se llama lengua materna. Sin embargo, en tal periodo cualquier idioma se podría fijar perfectamente como se puede apreciar en los niños pequeñitos que por circunstancias familiares viven en países extranjeros y aprenden el nuevo idioma sin dificultad. El chico mayor y el adulto, el contrario, encuentran muchas dificultades en la pronunciación perfecta de otro idioma constituyendo la fonética uno de los aprendizajes más difíciles de asimilar y asociar al pensamiento, a la hora de confeccionar las oraciones gramaticales cuando puede apreciarse que en el aprendizaje de la lengua materna el niño sobre la marcha a pensar y hablar cometiendo pocas incorrecciones de concordancia. En el idioma extraño, el adulto a pesar de su madurez comete muchas faltas de ortografía y en el plano de la sintaxis también.

Si en la educación se tienen en cuenta los periodos, se llega a resultados sorprendentes, sobre la progresión continua y uniforme de la inteligencia y sobre la fatiga de aprender. Cuando el niño hace ejercicios según la necesidad de su “presente sensitivo”, programa y alcanza grados de perfección que son inimitables en otros momentos de la vida, y en lugar de fatigarse aumenta su propio vigor, es decir crecen y se multiplican sus posibilidades trabajando bajo el prisma del JUEGO, se fortifica su capacidad con el ejercicio. Se da la circunstancia de que los niños de cuatro y medio a cinco años, sienten un gran interés por aprender a leer y a escribir, es decir comunicar sus pensamientos y entender lo que dicen los cuentos, más aún que los niños de seis años. Es por lo que a este

periodo se le llama “explosión de la escritura” aún más que la lectura. El escribir significa “garabatear”. Encanto del niño.

Esto no quiere decir que a esta edad tengamos que enseñar a un niño a escribir, pero si se puede aprovechar el momento para dirigir y canalizar ese entusiasmo hacia un aprendizaje de la misma, a través de unos ejercicios de preescritura y prelectura basados en el dibujo.

De todo esto resulta la eficacia del aprovechamiento del aprendizaje en esta primera edad, tan temprana como fructífera para la asimilación de las materias adecuadas, por la ventaja sorprendente de los resultados para cada ejercicio que recorra en su “periodo sensitivo”. Cuando mi método comenzó a dar fruto estos hechos alejaron a muchas personas de tomarlo en consideración. El “casi milagro” del niño montessoriano hizo que pareciera prudente a los estudiosos no tomarlo seriamente a examen, Pareció un absurdo que niños más pequeños, pudiesen hacer cosas que ni aun los mayores eran capaces de hacer. Sin embargo en Holanda donde los estudios de De Vries habían abierto el camino a tales conocimientos, fue precisamente esto lo que despertó gran interés reconociéndose el descubrimiento y la utilización de “los periodos sensitivos” en la infancia humana. Especialmente FORTUNY Y GODOFFROY, se hicieron los propagadores y sostenedores del método.

Acabará citando las siguientes ideas del profesor Fortuny:

“La expresión del periodo sensitivo para cada fenómeno de una sensibilidad temporal y extraordinaria de un órgano bajo la acción de condiciones definidas que se refieren a su desenvolvimiento, es admitida hoy entre los biólogos y usada en todas partes, considerando al niño desde un punto de vista, y puesto en armonía con la educación, el período sensitivo se reviste de nueva luz. Gracias a él, en efecto, consideramos el origen de la Educación en un plano natural, y en este plano colocamos al niño en su más tierna edad. También la educación del adolescente, se muestra gracias al descubrimiento de un plano nuevo, porque en el adolescente como en el niño, existen los “periodos sensitivos”. Nosotros que ya conocemos la idea, podemos afirmar que el Método Montessori basado en tal principio es nuevo y original en la Pedagogía y difiere de cualquier otro sistema, por lo tanto conlleva resultados también distintos.”

2.6 La escuela Maternal Italiana: Carolina y Rosa Agazzi

a) Bases fundamentales de su sistema

Las hermanas Carolina y Rosa Agazzi, crean a finales del siglo XIX un método para la enseñanza del Párvulo, que ha tenido gran aceptación, especialmente en las Escuelas Italianas, Estas educadoras en los asilos de Mompiano (Brescia), ensayan y consolidan una didáctica para la edad preescolar basada en:

- La comprensión.
- El amor.

- La ternura.
- El juego...

Sin grandes dispendios de material, sino aprovechando materiales poverio, picole cose, que llevan a las escuelas los mismos niños. Basan la educación del párvulo en actividades, que hoy, a casi un siglo de distancia, consideramos como necesarias en la formación del niño de dos a seis años, ya que están en consonancia con los intereses del pequeño.

En primer plano se encuentra EL CANTO, un poco relegado al olvido en el Método Montessori. Las Agazzi, ven en el canto un poderoso medio educativo ROSA AGAZZI, escribe a este respecto:

“Si ala Humanidad se le prohibiera cantar, por primera vez se daría cuenta el hombre de que el canto es una necesidad de la vida.”

Hoy reconocemos la Educación Musical como algo insustituible en la vida del niño y en su formación. El canto proporciona goce estético, control de los impulsos, formación del sentimiento. El canto es un impulso natural del hombre que ya desde los albores de la humanidad elevó himnos de alabanza al Creador. El canto mece la cuna del niño y la madre con su instinto adormece al hijo son de monorrítmicas canciones. Por medio del canto se transmitieron de generación en generación las hazañas guerreras.

El canto es manifestación de alegría, de salud y de amor. Por ello hay que aceptar que el Método Agazzi, al situarlo en lugar preeminente en sus escuelas, da un paso decisivo y eficaz en el nacimiento de la inquietud que por la Educación Preescolar surge en el siglo pasado.

Tuve la suerte de visitar la Escuela Maternal “San Francesco” de Venecia, donde se seguía el Método Agazzi en toda su autenticidad y asistí a una clase de Música para niños de cinco años. La profesora se servía de una pandereta para marcar el ritmo de una danza, que a su vez ofrecía ciertos matices cambiantes en el ritmo. Un bambino y una bambina, cogidos de la mano marchaban marcando el paso según los mandatos de la pandereta. Era una marcha preparatoria para demostración rítmica. La disciplina era perfecta a efectos de marcar el ritmo. Apenas contaban cinco años y no cometieron el más mínimo error. Una vez terminados los pasos de la marcha la maestra se puso a tocar el armonium y arrancó los compases de una preciosa canción de cuna que los niños entonaron y expresaron con perfección, al mismo tiempo que sus manos y resto del cuerpo expresaban con sus bellos movimientos aspectos de la letra de la nana. Aquí la expresión corporal, que tanto tiene que ver con la educación dinámica cumplía sus objetivos plenamente. Una interesante arenga para que en nuestra Escuelas Infantiles no falte nunca el elemento musical y de expresión corporal, aunque realmente se sigue en su mayor parte, y en ratos inolvidables podemos comprobar como el niño pequeño es capaz de aprender y llevar a cabo movimientos rítmicos en su aprendizaje de la Educación Dinámica, sin gran esfuerzo, puesto que existe de fondo un interés, un momento oportuno en su periodo sensitivo que más tarde ya no sería fácil.

b) El Dibujo

El dibujo espontáneo es otra de las actividades en que se basa la formación del párvulo en el sistema Agazzi. El dibujo es un medio de expresión por el que el niño se manifiesta y por medio del cual vamos conociendo las facetas de su psiquismo. El dibujo pone en actividad la atención, la observación y es un poderoso auxiliar de la disciplina escolar, relativa en este nivel. Demos al párvulo papel y pinturas y se aislará en su obra, gozará con la creación, que mostrará constantemente a la profesora.

El dibujo educa los sentidos del tacto y la vista, reafirma aspectos intelectuales como son: distancias, formas, tamaños, espacios. Va perfilando la personalidad del niño, incipiente aún y su práctica descubre una vocación. Por todo esto en una Escuela de Párvulos hay que dibujar y mucho, bien ilustrando espontáneamente un cuento oído, unas imágenes que el niño vio en Televisión, que reproduce o recrea, bien reflejando sensaciones percibidas al ver películas infantiles, en otras ocasiones plasmado conocimientos adquiridos a través de Unidades Didácticas. Otras veces el niño dibuja lo que se le ocurre, lo que observa: los árboles, las plantas, los animales, insectos. Creo que las hermanas Agazzi estuvieron muy informadas de la Psicología Infantil, al atender tan extraordinarias posibilidades. Hoy en nuestras Escuelas Infantiles se practica cuanto vamos exponiendo, como veremos al describir LOS RINCONES.

Estas capacidades del niño, en potencia del hombre, no son algo nuevo ni copiado de la cultura italiana, es algo tan antiguo como el hombre mismo; recordemos los dibujos y pinturas de las Cuevas Rupestres cuya belleza de formas y hermosura en sus coloridos nada tienen que envidiar al desarrollo pictórico de hoy, diríamos que salvando gustos y distancias en ocasiones son muy superiores, pinturas que nada nos dicen. Sólo la crítica puede enaltecer o hundir a un buen artista... Visitemos LAS ESCUELAS DE MOMPIANO.

c) Prácticas de jardinería

Al igual que los jardines de las Escuelas Montessori, las Escuelas Agazzi, tienen un espacio de parcelas de tierra cultivable. El sistema Agazzi reconoce la satisfacción que el niño siente cultivando la tierra, viendo y observando crecer la planta que sembró, en periodos breves. Observa cada mañana el fenómeno de la fecundidad de la Naturaleza, a la que ha ayudado con su pequeño esfuerzo, sus cuidados, ya que se responsabiliza de regar, quitar las yerbas que estorban, procurar que el sol acaricie las plantas puestas en macetas. A su vez hay muchas prácticas de jardinería que el niño aprende y le vinculan con las Ciencias de la Naturaleza, y que en su vida ulterior llegará a ser un ciudadano que respete y cuide el Medio Ambiente.

Cuando hablemos del Currículo Preescolar señalaremos cuanto se puede añadir y coleccionar en el RINCÓN DE CIENCIAS NATURALES.

d) El juego

No podían estar ausentes en un sistema de tantos aciertos los Juegos Educativos, que tantos valores aportan a la formación del niño preescolar. El juego va unido a la infancia de tal manera que aun el niño enfermo juega en la cama y goza con sus juguetes. Los juegos en los asilos de Mompiano revisten diversas características. Como hemos dicho anteriormente unos son educativos, otros libres y otros dirigidos.

Hoy diríamos con PIAGET que hasta los seis y más años no se establecen los juegos con reglas, es decir que la mayoría parcela de los juegos preescolares en las Escuelas de Mompiano sostienen la imaginación, la espontaneidad y la libertad del niño. Generalmente a esta edad el niño juega por placer, por gozar intuitivamente y sobre la marcha, muchas veces porque siente curiosidad por ver como funciona un juguete y por qué, hasta el extremo de estropearlo para ver qué hay dentro y cuál es la razón y fuerza de que un cochecito corra, lo machaca y cuando ha visto lo que hay dentro no siquiera lo lamenta, se queda tan feliz, esto añadido, es algo que no se advierte en ciertos medios infantiles, considerando como dualidad de “desalmado” al niño que rompe sus juguetes y que en muchos casos se debe a la curiosidad infantil que es tanto como decir a la INVESTIGACIÓN y la pregunta ¿Por qué?, tan interesante en esta edad en la que el niño va conquistando el mundo a través de sus propias experiencias vitales.

Por supuesto que según mis lecturas compruebo que los juegos de las escuelas de Mompiano van encaminados a formar y cultivar al niño. No obstante introduzco la idea de que el juego, ante todo, debe ser un medio de felicidad y placer para el niño, algo que nutra su imaginación y haga volar su fantasía. Si toma el carácter de educativo pierde la chispa eléctrica del juego simbólico que tan felices hace a los niños con sus proyecciones hacia otros reinos.

Me creo que esto mismo pasa con los cuentos que tratan de educar al niño, sobre todo deben ser cuentos que hagan felices a los niños y a su aliada y siempre constante hada madrina LA FANTASIA.

e) El Material Escolar

Así como en las Escuelas de Montessori en general se utiliza un material costoso y abundante, rico y de belleza externa, las Agazzi llevan a sus escuelas material pobre, hecho la mayoría de las veces en las clases (hoy lo vemos de horma práctica en muchas Escuelas Infantiles), el material de desecho, que estorba en las casas, cosas de ínfimo valor monetario pero de gran valor pedagógico. A veces reúnen cosas de tanta variedad y uso que forman pequeños museos, en los que se aloja un material que utilizan para jugar y para aprender, en el han tomado parte activa, por lo que suele verse cómo el niño cuida con mayor ficción un juguete creado o compuesto, o simplemente recreado por él, precisamente por el esfuerzo que ha supuesto para él la realización del mismo, además de tener un rico ingrediente de imaginación.

Es el momento de añadir, además de las ideas que he expuesto basándome en las H. Agazzi, que he vivido horas muy felices entre los niños pequeños haciendo, para el teatro

Guiñol, muñecos que las madres quieren tirar, y en la palabra “muñeco” no entra solamente el típico muñeco, muñeca, sino las cabecitas de los animalitos que por tener mucho uso y haber perdido el niño el interés de jugar con ellos, las madres los quieren tirar. Reclamando dichos muñecos, hemos confeccionado muchos, muchos personajes para nuestro teatrillo con el sólo hecho de elaborar vestidos largos, brillantes, bufandas, gorros, manoplas, zapatones turbantes, pañoletas..., etc., de cuya transformación han sido en parte los niños quienes aportaron sus ideas, sentido del color, la extravagancia, LA EXPRESIÓN. Creo que de este punto he hablado en algunos de mis anteriores libros.

f) El Lenguaje

Es muy importante para las Hermanas Agazzi el desarrollo y evolución del lenguaje que corre parejo con el desenvolvimiento del psiquismo del niño.

Los ejercicios de lengua, tienden a la perfección de la pronunciación, rectificación de vicios de dicción, por medio de ejercicios de vocabulario, recitaciones de poesías cortas y expresivas que se ajusten a los intereses del niño. El pequeño debe hablar con libertad, es deber de los adultos y sobre todo de entre ellos los profesores el corregir con mucho cuidado y dulzura los defectos de pronunciación a fin de que no “se corte” y muestre indecisión y miedo al hablar. Tengamos en cuenta que en estas edades se muestran los INTERESES GLOSICOS, por lo que es altamente importante aprovechar el momento, ya que es el propicio para aprender a hablar. El niño en esta edad está lleno de inquietudes que quiere exponer, también sus reacciones ante los múltiples estímulos que recibe del medio ambiente y de las personas que le rodean, por lo que también quiere expresar sus problemas, aquellos que le preocupa y los que no tanto, pero que quiere trasladar a quienes conviven con él, es el cumplimiento irreversible y absolutamente necesario de COMUNICACION.

En las Escuelas Agazzi, el niño se siente libre, atendido y seguro como en familia. La escuela es como un hogar prolongación del suyo propio, por un lado, y por otro un gran hogar en el que el niño se siente miembro y a su vez responsable de sus actos.

La colaboración y participación son hechos que están en constante vigencia, de esto nos aprovechamos para educar al niño en un régimen de individualidad dentro de lo SOCIAL.

El niño ayuda a sus compañeros a guardar y cuidar del material, ordena y recoge sus útiles de limpieza. Para reconocer sus cosas cada niño asume un símbolo que le representa (una estrella, un pájaro un juguete cualquier..) de esto hemos dado ya ideas en otro lugar puesto que el símbolo es aceptado por casi todas las Escuelas Infantiles o Unidades de Párvulos, como medio de identidad. Por medio de estos distintivos el niño conoce lo que es suyo.

2.7 Resumen

* MARIA MONTESSORI, pone al servicio de la infancia sus grandes conocimientos como doctora en Medicina, ayudante en la clínica de Psiquiatría de la Universidad de Roma.

En 1907, abre en Roma la primera Casa dei Bambini, cuya metodología se extiende por toda Italia y el mundo civilizado. Los principios fundamentales en los que se basa su Pedagogía son: Libertad y actividad, de ahí se desprende el respeto a la personalidad del niño. El concepto de disciplina está basado en el trabajo- juego. Desarrollo de aptitudes y actitudes (dirección de estas últimas).

* La doctora Montessori da una gran importancia al ambiente, en el que se desarrolla la labor educativa: Mobiliario y material completan el entorno del niño. El amor a la naturaleza y a los animales esta manifestado, ya que las casas Dei Bambini tienen jardín con una o dos parcelas cultivables y animales domesticas que le niño cuida y alimenta. Es muy importante para la Dra. Montessori que el niño adquiera hábitos de orden, limpieza y arreglo de la casa, como base de convivencias y educación social. También se educa al niño en el orden y respeto al material escolar.

* La Metodología de Maria Montessori, Está basada en gran parte en Los Juegos, que a su vez se articulan en una cuidada atención al desarrollo de los SENTIDOS.

Este sistema educativo también está basado en un material que Maria Montessori creó. En su utilización y teniendo en cuenta el acercamiento a los sentidos, podemos deducir que el Sistema de RINCONES, que se pretende hoy para las Escuelas Infantiles, en gran parte está basado en la Metodología MONTESSORI, aunque no cabe duda que otros métodos europeos del momento han aportado también otros matices interesantes a la Educación Infantil.

Dice Maria Montessori: “El niño no sólo se mueve continuamente sino que aprende de un modo continuo”. Da una gran importancia a la ACTIVIDAD PSÍQUICA práctica no menos grande que la motriz. Es la naturaleza del niño la que va marcando el ritmo del aprendizaje según la edad y LOS PERIODOS SENSITIVOS.

El ambiente se rodea al niño, es el medio de que se vale para su propio desenvolvimiento intelectual, de ahí la importancia de rodear al niño de un ambiente sano, natural, basado en la verdad de las cosas, sin que esto sea obstáculo para que desarrolle a la vez su imaginación.

* La personalidad y el carácter del niño se desarrollarán si éste goza de la debida libertad y si se le dan oportunidades para ello. Esto pasa también en los adultos ¿quién puede realizarse en su profesión si no se le da la oportunidad necesaria?.

Es muy importante que la educación del niño pequeño sea individualizada dentro de un colectivo no muy amplio puesto que en los niños ya de edades tempranas se dibuja una línea caracterial que le distingue de los demás, esto no es obstáculo para que tratamiento en términos generales sea común con ligeros matices.

* Cuando se habla de Biología Experimental, tal como la determinó DE VRIES, y se asegura qué condiciones de ambientes favorables a ciertos periodos de desenvolvimiento espiritual (intelectual) no lo son a otros, se debe comprender que esto es debido a que el mismo individuo es diverso en sus distintos periodos, diferente vida vegetativa, diferentes aptitudes, diferentes sensibilidades. Estos son los periodos sensitivos según De Vries y que en su desenvolvimiento poseen un alto grado de aptitudes creadoras.

* Las hermanas Carolina y Rosa Agazzi, crean a finales del siglo XIX un Método para la Enseñanza del Párvulo, que ha tenido gran aceptación, especialmente en las Escuelas Italianas. Estas educadoras en los ASILOS DE MOMPIANO (Brescia), ensayan y consolidan una didáctica basada en: La comprensión, el amor, la ternura, el juego...

Notas

SECO. E (1969): Programa y planificación de Actividades para una Escuela de Párvulos Madrid, Escuela Española.

Muchos de los juegos experimentales del Sistema Español plamado en los Programas Renovados (ya sustituidos por nuevos proyectos) están basados en cuanto estamos exponiendo.

SECO. E. (1985): Véase el Tomo 5 de la Colección “Oposiciones al Cuerpo de Profesores de EGB”, Temas de Dinámica, Autor: F. Navajas Seco. Experto en Educación Física. Miembro del Ballet Nacional Madrid.

GUTIERREZ IRENE: Historia y planificación de E. de párvulos E. Española.

SECO, Esperanza. “3 Belgica, Ovidia Decroly”. En: Educación Infantil; Diseño Curricular de Aula. Editorial Cincel. Colombia 1993. pp. 57-93

Bélgica. Ovidio Decroly

3.1 El Doctor Decroly: Datos biográficos

El Doctor OVIDIO DECROLY nació en Renaix (Belgica) el día 23 de julio de 1871, y fallece en 1932. Doctor en Medicina estudia en las Universidades de París y Berlín, obteniendo el Doctorado en la Universidad de Gante. Con el deseo de ampliar sus conocimientos en esta especialidad y llegar al conocimiento real de los problemas humanos, viaja mucho por el extranjero. Regresa a su patria y crea en 1901 el Instituto de Enseñanza Especial para niños diferentes establecidos hasta 1909 en uno de los barrios de Bruselas y trasladado después a Uccle, Vossegat 2, donde elabora una Pedagogía Psicológica ajustada a las diversas anomalías que padecen los alumnos.

Los excelentes resultados obtenidos sugieren al pedagogo belga extender y aplicar sus experiencia y crea en 1907 bajo el tema “La Escuela por la vida y para la vida”, un

Centro de Educación para niños normales, en Ixelles, calle de L'hermitage, cerca de la avenida Luisa y del bosque de Cambre. En 1910 organiza otra escuela en Schaerbeck, calle Vergote, que tiene que cerrarse el segundo año de la guerra por motivos económicos. En 1912 se le nombra profesor de los cursos de Enseñanza Especial, director de la sección de Psicología de la oficina intercomunal de Orientación Profesional y profesor de la Escuela Buls-Tempels en la asignatura de Psicología dentro de este Instituto Superior de Pedagogía. En 1913 funda la sociedad de Pedotecnia y se le nombra vicepresidente de la Asociación protectora de la Infancia con problemas.

En 1914 sobreviene la guerra y después de muchas vicisitudes y la destrucción de la mayor parte de sus instituciones insiste en su intento de procurar que la educación y cultura prevalezca y se extienda a todas las clases sociales, consiguiendo nuevamente resurgir a fuerza de sacrificios su labor en la creación de nuevos centros para los huérfanos de la guerra.

Terminada la guerra, Bélgica empieza a renacer con un gran interés en todo lo referido a la Enseñanza Primaria, al frente de este renacimiento está el Dr. Decroly adoptando su método educativo en las escuelas belgas y algunas del extranjero. En 1920 se le encarga de los cursos de Psicología del niño en la Universidad de Bruselas y al año siguiente la Facultad de Medicina le nombra profesor de Higiene (Higiene Educativa y Médico-Pedagógica) para los estudios del Doctorado.

Es miembro de muchas sociedades belgas y extranjeras y colaborador de las más importantes revistas de Pedagogía y Psicología. Hay muchos entusiastas del Método Decroly que lo practican en los más diversos lugares del mundo; principalmente está muy extendido en América. Murió Decroly en el año 1932, agotado por el trabajo y pensando hasta el último momento de su vida en la obra realizada y en el camino que faltaba por recorrer.

Vamos a exponer en toda su pureza los postulados pedagógicos y Psicológicos de este gran pedagogo, en principio por ser su método uno de los más prestigiosos de su tiempo y que de una u otra forma muchos de sus contenidos como de sus técnicas y metodología podrían considerarse hoy como raíces fundamentales con las lógicas variables de época, distancia, circunstancias y evolución social.

3.2 Hacia la renovación de la escuela

Decroly trabajó ya hace muchos años en la renovación de la Escuela y de la enseñanza en general, según las necesidades del niño y de nuestro siglo. Crea un tipo de Escuela Nueva con base lógica, enclavada cerca del campo y cerca de la ciudad para que el alumno goce de la vida higiénica de aquél y aproveche la enseñanza de los museos, de las fábricas y de las distintas organizaciones humanas. Según los cálculos más optimistas, apenas el 15 por 100 de los alumnos de aquel momento aprovechan de una manera racional la enseñanza primaria organizada, para todos obligatoria en la mayor parte de los países, hasta los 14 años, quedando el 85 por 100 de los alumnos restantes sin obtener ventaja alguna de su estancia en la escuela.

3.3 Concepto de Globalización

Nos vamos a referir esencialmente al concepto pedagógico y psicobiológico del término “global” y sus diversas interpretaciones para que en el transcurso de las páginas siguientes podamos tener ideas claras sobre qué sea globalización, al hablar de los centros de Interés y su creador O. Decroly.

De todos es sabido que la palabra “global” no es nueva en la Literatura Pedagógica ni su contenido ha sufrido cambio semántico radical, diríamos, no obstante que se ha prodigado mucho el término con el cual nombramos y reajustamos situaciones distintas pero que en realidad tienen algo en común que es precisamente eso, la globalización.

El Método Global, cuyo creador Decroly nos legó desde 1906, tuvo y sigue teniendo vigencia como recurso didáctico coherente y sistemático. Siguiendo la evolución psicológica del niño en un continuado proceso de MADURACION, toda enseñanza debe estar montada sobre fundamentos perceptivos. De aquí la necesidad de que el niño perciba en los comienzos de su educación la enseñanza, de forma GLOBAL O SINTETICA, tomando este segundo término como concepto que integra las diversas áreas. El niño en un principio sólo capta totalidades, de acuerdo con su carácter sincrético e indiferenciado. Más tarde en estadios más avanzados, la enseñanza puede combinarse con métodos analíticos completándose con el anterior, pero nunca sustituyéndolo totalmente puesto que en el Primer Ciclo se estima el Método globalizador en muchos aspectos.

Tradicionalmente se han venido practicando los métodos analíticos en el proceso de lectura y escritura, hoy por el contrario se parte de la frase sencilla, que formada por imágenes-palabra el niño ve en ella un contenido, una significación, un algo significativo que no puede ver nunca en la letra o sílaba aislada, cuya frialdad no le conduce más que la aburrimiento.

Si analizamos todas las materia diríamos que en su Didáctica primaria o inicial debe seguirse un método global que abarque totalidades o realidades hechas. En Matemáticas la Teoría de Conjuntos nos pone de manifiesto cómo el niño queda mejor informado al percibir el grupo o “conjunto” que la “unidad” ya que ésta se encuentra integrada en el conjunto con cuyos elementos establece relaciones matemáticas, por ejemplo adquiere el concepto de cantidad mayor o menor, establece comparaciones y su inteligencia se va formando en lo que en sucesivos estadios llegaría a ser la “abstracción”. Al mismo tiempo el niño, adquiere vocabulario y va acumulando signos convencionales, grafías de los números, su representación del concepto de número natural, signos como “más” (adición) “menos” (substracción) “igual” ... “Conjunto vacío” (cuestión que me parece imposible, pero allá quien lo inventó) “Conjunto unitario” (igualmente me parece que si hay conjunto no puede ser unitario...). La lógica matemática está llena de incongruencias, y el vocabulario debe aclarar los conceptos.

Como puede desprenderse fácilmente, el Método de Decroly mediante los CENTROS DE INTERES, está inserto en las llamadas Unidades Didácticas en ciertos aspectos, es así que los conceptos “global” “integral” “Núcleo”, son apelativos que convergen en una especie de centralización de saberes armoniosamente ensamblados y de ellos se ha echado mano en la Ley de Educación. Esta integración se advierte en la atención

particular a los procesos de comprensión, expresión y creación atendiendo a los diversos rasgos de la personalidad del educando, así en el dominio cognoscitivo, en el dominio afectivo-moral y en el dominio de las aptitudes y destrezas. Todo ello en un ritmo personal de cada alumno, atendiendo a la formación de la totalidad de la persona y teniendo en cuenta sus posibilidades y ritmo de aprendizaje.

Con dicho método se desarrolla en el niño la capacidad de análisis y síntesis puesto que el niño una vez que ha percibido totalidades, nada proporciona en él tanta curiosidad como investigar en un sentido de descubrimiento, ahí está YA presente el ANÁLISIS.

3.4 La globalización* en las unidades Didácticas

En cursos sucesivos y sobre todo en los más cercanos a la edad preescolar, se planifican Unidades Didácticas cuya base aún es la globalización, es decir las materias van integradas, sin deslindarse por asignaturas y como tal, el mismo profesor atiende unas y otras áreas. La mente del niño todavía no está formada para realizar operaciones de abstracción y necesita mucho del concurso de los sentidos para que los conocimientos queden en su intelecto, por lo que de forma TAMBIEN GLOBLA ACUAN SUS FACULTADES ESPECÍFICAMENTE HUMANAS, ayudadas sensorialmente como hemos advertido.

El concepto de juego y la realización de actividades, van tomando un matiz de trabajo, la responsabilidad del niño va apareciendo paulatinamente y los RINCONES, se tornan en TALLERES, donde el niño va trabajando con materiales más delicados, más complejos manipulando en ellos incluso con herramientas inofensivas.

Teniendo un cliché asequible puede servir de base para planificar otras Unidades Didácticas a fines pasando ya de la Unidad Temática al núcleo en torno al cual pueden existir otras U. D., mediante las cuales el niño relaciona, asocia y ordena diversas materias globalizándolas en un mismo núcleo temático.

En una Unidad Didáctica debemos tener en cuenta antes de planificarla, el mecanismo y razonamiento cerebral y sus

FUNDAMENTOS COGNITIVOS

1. La observación.
2. Las diferencias entre los objetos.
3. Las afinidades y rasgos comunes.
4. Las características propias de cada situación (ajuste de enseñanza).
5. La clasificación por clases, formas, tamaños, color, aspectos...
6. Formulación de hipótesis por la coordinación intelectual y sensorial (desde el nivel preescolar).

Los Niños sufren, en determinado sentido, un perjuicio irreparable por los conocimientos incompletos, mal ordenados, mal asimilados, y sobre todo por los malos hábitos de distracción de desgana intelectual, de aversión al trabajo y hasta por los

gérmenes de rebelión y de desaliento ocasionados por la indisciplina o por la disciplina férrea y por las decepciones sufridas durante la vida escolar.

He aquí las dos medidas esenciales que propone Decroly como medio de evitar esos males:

1. Cambios de mentalidad acerca de una nueva Pedagogía.
2. Cambio completo de las ideas en materia de emplazamiento.
3. Construcción de edificios nuevos que reúnan esenciales medidas sanitarias y pedagógicas.
4. Hacer más beneficiosa la permanencia obligatoria de un mayor número de escolares en todas las edades.

Para esto se requiere derribar la mayor parte de los edificios escolares actuales para reconstruirlos en lugares más apropiados y de acuerdo con el principio de arquitectura (española) europea que señala el máximo de jardín y el mínimo de edificios, contrario a lo que hasta ahora se ha hecho.

3.5 Desarrollo de los siete puntos esenciales

Para escolarizar a los niños es preciso:

1.º Someter a los niños a una previa clasificación, basada en la confrontación de datos recogidos por las autoridades escolares y sanitarias puesto que es muy importante el resultado del examen psíquico y físico.

2.º Hacer homogéneos los grupos escolares existentes, y crear, según el rendimiento de los niños:

- a) Secciones paralelas, para niños sensiblemente adelantados o retrasados allí donde el número de escolares lo permita, pero agrupando solamente a los niños puedan ser sometidos al mismo régimen.
- b) Secciones especiales para niños deficientes.

3.º Regularizar la matrícula de cada clase para que no exceda de 30 en las clases ordinarias, de 20 en las clases paralelas y de 12 en las clases de niños deficientes.

4.º Examinar seriamente y sin opinión preconcebida:

- a) En qué idioma debe hacerse la primera educación
- b) Si es conveniente que un segundo idioma sea impuesto a todos los niños y a partir de la misma edad como se hace particularmente en las zonas bilingües de Bélgica.

5.º Modificar el programa de manera que se tenga en cuenta la evolución de interés, el mecanismo del pensamiento en el niño, las condiciones locales y la disposición de la mayor parte de los escolares para la adopción de un programa de ideas asociadas.

6.º Modificar los procedimientos y métodos de enseñanza desde el nivel parvular, haciendo aplicación de los CENTROS DE INTERES.

7.º Darla preferencia a los ejercicios prácticos y a la disciplina por la libertad y el amor al trabajo, que favorecen la individualidad y la actividad de cada alumno, teniendo en cuenta su personalidad.

Podemos ver que las reformas preconizadas por el Dr. Decroly son factibles y muchas de ellas, la mayor parte, dependen de nosotros mismos, es decir del factor MAESTRO, a quien el pedagogo belga concede el papel más importante, coincidiendo con los dos mejores educadores españoles del momento, D. Francisco Giner de los Ríos y D. Manuel Bartolomé Cossio, que en el engranaje pedagógico la pieza principal es el EDUCADOR.

3.6 Fundamentos pedagógicos para un Diseño Curricular: Educación Infantil

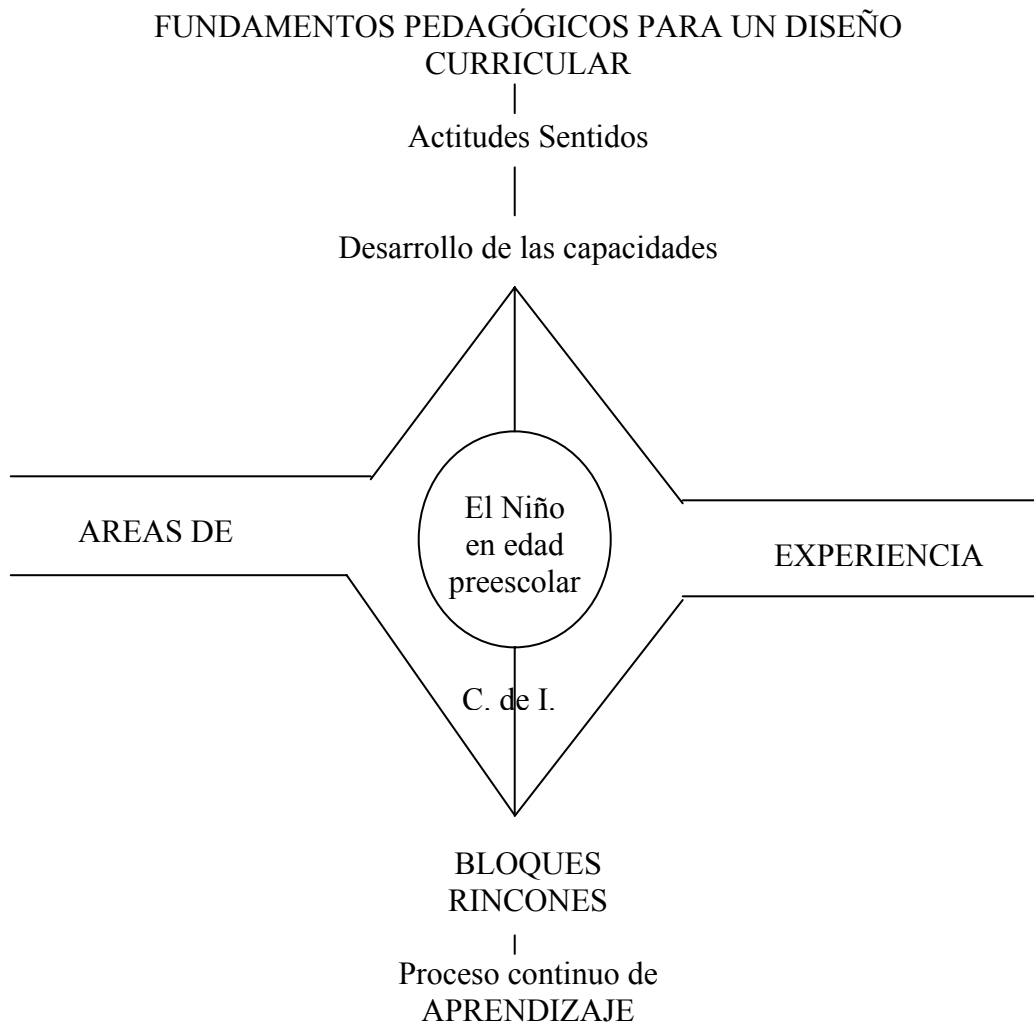


Grafico 2. Fundamentos pedagógicos para un Diseño Curricular.

3.7 Programa de ideas asociadas

Hay que procurar que los programas de Educación Infantil, tan básica, tenga cohesión entre las diversas actividades que puede y debe practicar el niño, sin recargarlos de materias que por su corta edad no puede asimilar. Para ello podemos fundamentar la enseñanza en algunos principios básicos y fundamentales.

1.º Que los CONTENIDOS estén relacionados con los intereses fundamentales del niño.

2.º Que se tengan en cuenta la Psicología Evolutiva del niño de tal manera que en este período el principal proyecto pedagógico esté basado en LA GLOBALIZACIÓN.

3.º No separar las materias sino integrarlas con una misma finalidad, teniendo en cuenta el pensamiento infantil, su capacidad de asimilación, sin explotar demasiado la memoria.

4.º Emplear la motivación y que las enseñanzas sean estimulantes para conducir al niño a la actividad personal, con lo que el niño no experimente aburrimiento ni tedio en el Colegio o Escuela Infantil.

5.º Programar basándonos en las tres grandes funciones pedagógico-psicológicas:

- OBSERVACIÓN
- ASOCIACIÓN
- EXPRESIÓN

Una vez clasificados los escolares, las materias serán apropiadas a los diversos grupos, quedándonos en nuestro caso con la edad infantil, habrá preferencia por los métodos:

- INTUITIVOS
- ACTIVOS
- CONSTRUCTIVOS

desarrollando la actividad personal del alumno favorecida por la práctica de las ocupaciones manuales, los trabajos complejos en relación con los Centros de Interés y por medio de y de base en los JUEGOS EDUCATIVOS O JUEGOS RECREATIVOS.

El programa, pues, ha de contener cuanto se refiere al interés del niño, a su ambiente, a sus necesidades naturales, a sus necesidades de defensa y a sus necesidades lúdicas. En consecuencia el Proyecto de Enseñanza dependerá del medio natural y humano en que el niño viva, es decir:

- I. El niño y sus necesidades.
- II. El niño y sus experiencias
- III. El ambiente en que vive
 - 1.- El niño y la familia.
 - 2.- El niño y la escuela.

- 3.- El niño y la sociedad.
- 4.- El niño y los animales.
- 5.- El niño y los vegetales.
- 6.- El niño y la tierra: agua, tierra, aire, piedras.
- 7.- El niño y el sol, la luna y las estrellas.

El niño y sus necesidades

- La necesidad de alimentarse
- La necesidad de luchar contra la intemperie.
- La necesidad de defenderse del peligro y de los diversos enemigos.
- La necesidad de acción, renovación constante y la alegría de espíritu.

En la necesidad de alimentarse, encontramos temas referidos a aspectos biológicos, respirar, digerir... y sanitarios (limpieza, higiene...) y así los grandes capítulos pueden desglosarse y sacar siempre de ellos diversos C. I. de los que el niño al ser depositario de tantos conocimientos amplia insensiblemente el VOCABULARIO, al mismo tiempo que se va formando y educando.

Los conocimientos deben transmitirse al niño de forma práctica, ateniéndose a su edad, con amplio materia, de ahí que:

Actúen directamente los sentidos cuyo ejercicio nos conduce a realizar una experiencia de : Observación.

Indirectamente por el recuerdo personal y comparando elementos para que el niño saque conclusiones y establezca rasgos comunes y diferencias llegamos al paso de la asociación. A estos dos grupos de ejercicios que hay que añadir los de expresión. De todo ello ponemos a disposición nuestra experiencia profesional.

En estas tres clases de ejercicios intelectivos están incluidas todas las materias globalizadas e integradas que convienen al niño preescolar, como más adelante veremos, puesto que LAS LECCIONES DE COSAS, necesitan de la observación del niño, observación que esté basada en la atención, esto se extiende a las lecciones de Ciencias Naturales.

La asociación en el espacio y el tiempo reemplaza en estas edades tempranas a la Geografía e Historia, y la expresión, comprende todo lo relativo al idioma, expresión verbal y escrita, por tanto incluyendo además, la expresión gráfica, plástica, corporal (Gimnasia) psicomotricidad (dinámica musical).

La higiene, la moral y el derecho, que tanto convienen inculcar al niño en cualquier civilización y época, están incluidos en los ejercicios de observación y asociación, puesto que se derivan de la convivencia de las necesidades y exigencias de la vida individual y de grupo, además de los conocimientos que proporciona el medio ambiente en la experiencia cotidiana. El cálculo entra en todos lo ejercicios, pero muy especialmente en la

observación. En primer lugar por medio de la comparación; más tarde mediante ejercicios de medida con unidades naturales.

Más adelante hablaremos de la TÉCNICA DE LOS RINCONES, pero hasta llegar a ello seguimos exponiendo los fundamentos básicos que necesariamente tiene que conocer la maestra parvulista para cualquier lección que derivada de los centros de interés reúna ciertas condiciones pedagógico-didácticas ya dichas: observación, asociación y expresión ateniéndose además a la edad del niño y su proceso psicológico.

Las cualidades que requiere este estudio se basan en seleccionar:

- 1.º Cuestiones destinadas a comprobar lo que los pequeños saben acerca del tema, con la rectificación de los errores si los hubiera.
- 2.º Aprovechamiento para el aprendizaje del tema de otros conocimientos aprendidos, esto sería la asociación.
- 3.º Observaciones y comparaciones haciendo ejercicios múltiples de peso, medida, cálculos de lógica-matemática. El niño relativamente sabe muchas cosas pero generalmente las sabe mal. Así pues además de los objetivos marcados por la programación, ya sea globalizada, ya sea por materias integradas, tenemos que dar mucha importancia al doble objeto de aclarar lo que el niño sabe, rectificando sus errores (ya sabemos la gran importancia de sacar del error) y enseñarle lo que ignora.

La Enseñanza además debe tener un carácter social, por eso al terminar un Centro de Interés, deben sacarse las consecuencias educativas. Enfocando la escuela como una pequeña comunidad o considerándola así, se busca también desarrollar la personalidad del niño desde el punto de vista individual, cumpliéndose así la eterna consigna aristotética: “El hombre es un ser social, pero respetando su propia personalidad”.



- A. Se completa con – B.
C. Se completa con – D.

Gráfico 3. Carácter social de la Enseñanza.

Teniendo en cuenta que el niño puede, aun en edades tempranas, realizar actividades y constantemente están produciendo genialidad, se le debe ir acostumbrando a ser responsable, un ejemplo lo podemos tener en el cuidado del material, reparto del mismo, recogida y organización sencilla, clasificación de lapiceros, ceras, pinturas por el color, tamaño, forma de sus cajas..., etc.

La actividad del niño, pues, se alía con el todo de su quehacer pues contribuyen a la disciplina del aula encargando por turnos a los niños del orden del vestuario, por ejemplo, de la ventilación de la clase, arreglo del armario, biblioteca, regar las plantas, recoger papeles del suelo, aunque se les acostumbre a recogerlo repetidamente en cestillos o cualquier elemento destinado a ello. Estas ocupaciones las conserva cada niño libremente sin coaccionarlo pero si lo hace cumpliendo su cometido. Naturalmente de estas escuelas está desterrado todo premio o castigo y para todos como estímulo hay un cuento cada día narrado, o una recitación muy infantil. El juego, llamémosle así al trabajo escolar del niño, no puede someterse a una yuxtaposición empírica de materias, no quiere decir esto que suprimamos totalmente el horario, pero si es necesario para introducir la individualización en la enseñanza y para hacer esta “a la medida”. Conviene, pues, hacer el horario elástico y ajustarlo a las circunstancias: interés o fatiga del escolar, tiempo más prolongado para hacer actividades..., etc. También es necesario dividir el trabajo en relación con las reacciones psicológicas y fisiológicas del niño.

Las lecciones, parte de los Centros de Interés, deben durar nos quince minutos, pero realmente durarán tanto como el interés del niño, es decir puede resolverse una lección de cosa en unos minutos, pero esto no quiere decir que haya sesiones sobre un mismo tema que duren varios días.

3.8 Estudio comparativo entre el Método Decroly y Maria Montessori como base pedagógica y selectiva, para la Educación Infantil.

No es posible en estas breves notas, sobre las diversas matizaciones de dos métodos que funcionaron muy cercanos en la Europa de finales del siglo pasado y comienzos del actual, dar cuenta de las distintas modalidades a que se presta este problema para encauzar la actividad en el trabajo diario de la Escuela.

ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL MÉTODO DECROLY Y SISTEMA MARIA MONTESSORI
Diferencias esenciales

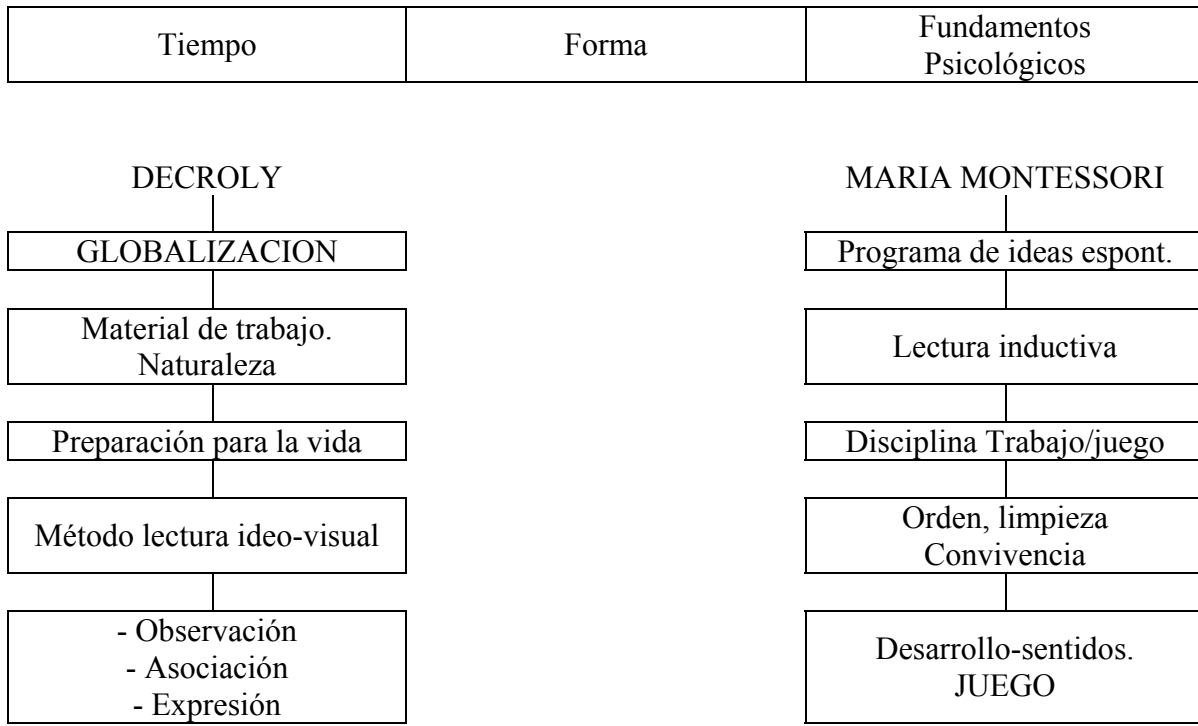


Grafico 4. Decroly y Montessori. Algunas diferencias.

Primeramente hay que señalar que el Dr. Decroly inventó y publicó su método mucho antes que apareciesen los primeros trabajos pedagógicos de la Sra. Montessori. Como hemos dicho en las notas biográficas y demás datos, la primera publicación pedagógica acerca del Método de Lectura de Decroly, apareció en 1906, algo más tarde se publicó el primer plan de educación, dividido en dos partes: uno se refiere a los niños deficientes y el otro a los niños normales.

En 1907 el Dr. Decroly fundó la primera Escuela y en 1910, la segunda para niños normales. Así pues, el principio de Individualización (lo que hoy llama García Hoz Enseñanza Personalizada) base de ambos métodos, y el de los juegos educativos, regidos por la libertad del niño, fueron practicados mucho antes en Bruselas que en Roma, esto nos lo Demuestra también la Doctora Montessori que visitó las instituciones del Dr. Decroly antes que abriera su primera “Case dei Bambini”.

Se asemejan los trabajos en que los dos sabios empezaron las experiencias con niños “anormales”, pero Decroly ha buscado el fundamento del material de trabajo en la Naturalez, y tienen por objetivo preparar al niño para la vida real, mientras que Maria Montessori deja al azar el programa de ideas, enseña la lectura comenzando por la letra,

prefiere lo abstracto a lo concreto y su material no entusiasma tanto como el del Dr. Decroly, basado en elementos de la Naturaleza, en general.

Decroly forma un programa completo, que tiene como punto de partida la observación, como ya se ha dicho, ésta va asociada a los ejercicios de vocabulario y comparación, proporcionando como material cuanto nos brinda la naturaleza y que esté a nuestro alcance y además muchos elementos materiales, principalmente los de aplicación a los juegos son fabricados por los mismos niños, todo ello da un carácter más manipulativo y motivador.

Debemos extraer y fijarnos muy detenidamente qué es cuanto podemos aprovechar de toda esta pedagogía para ser aplicada a nuestras actuales ESCUELAS INFANTILES, interesantísimas ideas nos servirán de base y de hecho han sido patrimonio desde siempre para cualquier planificación educativa. Así pues, vamos a seguir analizando con sumo cuidado unas raíces Metodológicas que nos van a servir en gran medida para aquello que no proponemos.

En las Escuelas Decroly, desde el principio, se acostumbra a los niños a agrupar los conocimientos adquiridos, bajo uno de los epígrafes: Observación, Asociación y Expresión.

Por la observación, se habitúa al niño a apreciar lo que tiene alrededor; los fenómenos en los que la maestra descubre sus causas al niño pequeño, en la medida en que este pueda comprender, los conocimientos muy necesarios para la vida; los datos acerca de la vida de los seres y de la evolución que experimentan; la comparación que en todas las cosas debe hacerse, etc.

Por la asociación se induce al niño a asociar las nociones adquiridas por la observación y otras recordadas por la memoria, valiéndose de imágenes relativas a recitaciones, hechos, sucesos, recorriendo con las explicaciones países, zonas geográficas, etc.

La expresión puede ser concreta, en el caso preescolar, abstracta en los niveles superiores. La expresión concreta abarca; el modelado que tanto gusta a “chicos y grandes”, la pintura, el dibujo, trabajos en papel, cartulinas, maderas, cartón. También la expresión corporal como la gimnasia, los bailes, los juegos, la música y canciones. La expresión abstracta requiere el aprendizaje de lectura, escritura, en los niveles más altos, composición escrita (expresión escrita/compresión) y en plano verbal compresión y expresión oral.

3.9 Material

El material se ajustará a las materias que se estudiarán, siempre bajo un matiz de Centro de Interés GLOBALIZADO. Estas enseñanzas asociadas en: Animales, vegetales y minerales necesitan de material abundante, que en ocasiones puede ser creado por los niños en los espacios Expresión Plástica y con la doble finalidad de servir de apoyo en los Centros de Interés:

Un ejemplo: El niño interviene en la programación del Centro de Interés, sea en este ejemplo Las plantas:

OBSERVACIÓN

- Ver una planta cualquiera.
- Observar sus partes (hace falta pues, el materia).
- Observar una plantita sacada de la tierra: ver la raíz, tocarla, olerla. El tallo, tocarlo, notar su dureza, ver las hojas, tamaño, color, forma, temperatura..., etc.
- Mostrar plantas que cultiva el hombre. Ej. Un cereal. Mostrar una planta silvestre (del campo que sale y crece sola).
- Observar plantas de utilidad alimenticia, de jardín, ornamentales, que dan perfume, que sirven para adornar.
- Hacer que los niños traigan plantas (material aportado).
- Hacer ellos en cartulinas dibujos, colage con hojas de revistas en las que se aprecian bonitos grabados y fotografías, hacer un jardincillo en el jardín del recreo..., etc.
- Hablar a los niños de las plantas textiles.
- Observar algunas fotografías del algodón, por ejemplo, lino, pita...
- Que observen también plantas marinas o acuáticas mediante láminas del fondo del mar, o de lagunas, ríos en que hay plantas acuáticas. Todo ese material es para el niño un estupendo cúmulo informativo, que da lugar, además, a la realización de muchas actividades.

ASOCIACIÓN

- Estudio De diversas plantas por comparación
- Comparar plantas de otros climas o medios ambientes.
- Comparar y observar de forma asociativa diversas plantas para ver distintas formas y características.
- Entablar diálogos al mismo tiempo que se observa.
- Mostrar a los niños láminas de plantas arbóreas, bosques, selvas, riveras.
- Que obcequen y comparen plantas de nuestro suelo con otras de otros países, por ejemplo Japón, países americanos. Esto hoy día con mostraciones de tipo audiovisual (material del que ya se dispone).
- Es muy interesante mostrar fotografías y láminas de flores exóticas, compararlas con las nuestras, ver colores, formas tan diversas y apreciar la belleza variada.

Observar plantas de climas opuestos para que los niños comprendan que en los países muy fríos muy pocas plantas podemos ver (como digo por láminas): musgos, líquenes..., etc., en cambio de climas templados y calientes hay una gran variedad.

De todo esto extraer comparativamente conclusiones.

EXPRESIÓN

Dialogar con los niños acerca de lo observado y visto.

Procurar que amplíen y fortalezcan el cúmulo de vocabulario que ya conocen (corrección).

Asociar las ideas a la cosa observada y los nombres de las mismas.

Representar elementos aprendidos.

Dibujo
Pintura
Modelado
Colage
Cartulinas
Palabras sencillas que ya conocen, escritas

Expresiones dinámicas:

- juegos
- gimnasia
- mimo
- baile
- gestos
- pantomimas..., etc., todo relacionado con el tema

En este recorrido, podemos apreciar cómo hace falta mucho material.

Parte de este material, puede aportarlo el niño, la propia familia y ¿cómo no? los maestros que en excursiones acostumbren al niño a la búsqueda de elementos.

Todo este “conocimiento” hecho “contenido” informativo, a la vez forma al niño en sus facultades intelectuales, porque necesita de la inteligencia y los sentidos. Como podemos observar esta metodología tiene mucho que ver con lo que hoy en las escuelas Infantiles se organiza por Rincones, que estarán enraizados necesariamente con esta pedagogía que vamos exponiendo en la que se atiende mucho al material, base fundamental para que los Rincones estén abastecidos de los elementos necesarios para la manipulación de aquello que van a aprender.

3.10 Lectura ideovisual

Ha pasado ya el momento en que el método de lectura en que se daba a conocer al niño la letra o la sílaba. Los pedagogos de los países europeos anteriores a Decroly en muy pequeña proporción se dieron cuenta que al menos hay que compaginar los métodos. Estos: tirad. Bourneville. Jacotot..., etc., ya iniciaron el método que va de la frase a la palabra y después a la sílaba y sonido.

Decroly echó por fin los fundamentos creando el llamado MÉTODO IDEOVISUAL, porque está basado en la psicología del niño, en la propia naturaleza

intelectiva. Considera la idea como punto de partida y científicamente está demostrado que el niño por su carácter sincrético, ve totalidades, así dice:

“No enseñemos al niño las letras para formar sílabas, por el contrario, hagámosle decir repetidas veces una corta y sencilla frase que ve escrita grabando en su memoria las imágenes que simbolizan los sonidos formando palabras, más tarde él mismo con ayuda del profesor descompondrá en sus elementos esta frase hasta llegar a la palabra, sílaba y letra (representando estas unidades los sonidos pero que corresponden en conjunto a una IDEA) y como al mismo tiempo han visualizado estas unidades escritas y las han oído diremos ideovisual, yo añadiría “audio” para completar científicamente el concurso de los sentidos principales, la vista y el oído, sin olvidar que en el método de ciegos, hace falta el concurso del tacto que sustituye a la vista.”

Decroly ha demostrado que la comprensión de los signos gráficos, la expresión verbal, la asociación de los sonidos y su representación gráfica, la copia, la creación escrita y la ortografía de esos signos, en niveles superiores, forman un mismo TODO, que en viaje de ida y vuelta resuelve el tan discutido método analítico-sintético.

Así pues hay que enseñar al niño, al mismo tiempo que los sonidos y su representación gráfica, la imagen que representa una frase, una acción, pero con elementos sensoriales que le hagan ver el significado o mejor el objeto mismo que facilitará enormemente el aprendizaje. Ejemplo, partimos de la frase: flor bonita. Si debajo o por encima dibujamos y luego coloreamos una hermosa y bonita flor, la frase tiene más sentido. Si del material recogido seleccionamos una linda flor, la mostramos a los niños, la frase cobra una vida real y su grafía y sonidos se interiorizan con una motivación mayor, y además es real.

En resumen, lo que preconiza Decroly al defender el método visual de lectura y escritura, es el empleo de la frase como medio concreto usual en el niño desde que empieza a hablar y a oír y las repeticiones frecuentes, facilitadas por el interés que se va desarrollando y como consecuencia de esto el niño mismo realizará un análisis impulsado precisamente por el afán de curiosidad como si tratara de hacer y deshacer, montar y desmontar un puzle por el sólo hecho de adquirir automatismo conseguido por la frecuencia de realizar el mismo ejercicio muchas veces. Pues bien, en esto radica el aprendizaje. La iniciación se realiza por órdenes mandatos, que es el método lógico empleado por la madre, para enseñar a su hijo o para entenderse con él.

Orden sobre la retención de las imágenes

Visuales:

- imágenes
- frases
- palabras
- formas geométricas
- símbolos
- letras

auditiva:

- frases oídas
- palabras oídas
- sonidos oídos

Este orden nos marca el camino para conseguir el aprendizaje normal y natural:

- De lo fácil a lo difícil.
- De lo conocido a lo desconocido.
- De lo concreto a lo abstracto.

Esto supone las cuatro etapas o periodos siguientes:

- 1.º Se empieza por una frase en forma de mandato poniendo la frase frente al niño.
- 2.º Hacemos la lectura en voz alta.
- 3.º Realizamos nosotros el mandato.
- 4.º Se lo hacemos realizar al niño.

Ejemplo: Escribimos Cierra la puerta (en el encerado con letra redondilla muy clara).

Etapas:

- 1.º Cierra la puerta.
- 2.º Pronunciamos la frase en voz alta.
- 3.º Yo como maestra para que me observen cierro la puerta
- 4.º Hago que el niño cumpla esta orden o mandato.

Por fin invito al niño a que “lea” la frase, haciendo uso de mi autoridad pues tiene que creerme que yo he escrito tal frase. La observa y asimila dos palabras esenciales: Cierra, Puerta.

Estoy segura que el niño me subraya correctamente las dos palabras en dos colores distintos si le mando que lo haga diciéndome al tiempo donde pone “cierra” y donde pone “puerta”. No sabe leer pero si sabe en que lugar del encerado se encuentran ambas palabras porque al pronunciar la frase siguen un orden. La palabra “cierra”, en primer lugar. La palabra “puerta” en segundo lugar. Este razonamiento que recreamos tenido como base los fundamentos de Decroly, es el que seguimos luego para analizar la palabra y descomponerla en sonidos que gráficamente son las sílabas, ya que generalmente van acompañadas por vocales y si la sílaba es sólo una vocal, mejor aún.

Al haber realizado este ejercicio con la frase varios días podemos estar seguros que el niño ha interiorizado la frase no sólo hablada sino escrita y debemos hacer también otros ejercicios que nos lleven a la comprensión de la palabra hablada y escrita. Pedimos a los niños que nos vayan nombrando objetos que ven en la clase: ejemplos que vamos escribiendo

- mesa	- mesas
- silla	- sillas
- encerado	- encerado
- ventana	- ventanas
- tiza	- tizas

Preguntamos ¿Hay una mesa? NO, hay muchas.

¿Hay una silla? NO, hay muchas.

¿Hay un encerado? SI, sólo un encerado.

¿Hay una ventana? NO, hay muchas, varias.

Pues bien, en estas dos filas de palabras observamos unas diferencias. Los niños por sí mismos se dan cuenta que hay una letra más en la fila de la derecha. No se le habla en absoluto del número, ni de singular ni plural, sin embargo ya ha adquirido la noción, el concepto. Ponemos una cartulina en cada objeto o mueble y con rotulador de colores escribimos cada palabra correspondiente durante dos o tres días. El niño por su innata curiosidad y deseo de aprender se va fijando en la palabra escrita y en el objeto que representa, asocia las dos imágenes, la real y la palabra escrita, es decir el símbolo. Compara con las demás palabras y objetos. Por experiencia sé que a los muy pocos días, si escribimos en el encerado esas palabras, ya sin el dibujo ni el objeto, el niño sabe seleccionar la palabra que representa el nombre de la cosa, evocará además en ese momento al objeto y más aún no señalará también la cosa, el mueble, el objeto o lo que hayamos tratado.

En cuanto a la escritura de las palabras, existe una ley psicológica relativa a la memoria que nos dice de qué manera las semejanzas, la contigüidad, el sonido..., etc., ayuda la niño a recordar el símbolo escrito: LA PALABRA, que por añadidura mediante la psicomotricidad fina, hace más sólido el recuerdo.

3.11 Los centros de interés y sus base de programación según Decroly

Atendiendo a la propia vida del niño, su entorno, sus propias vivencias y necesidades, exponemos en primer lugar los temas que luego iremos decantando para conseguir un conocimiento del mismo que ayude al niño a sentirse integrado en su ambiente y al mismo tiempo protegido.

- I. La escuela: Para darla a conocer desde el primer momento, a los niños que ingresan, al mismo tiempo que van dándose cuenta del nuevo ambiente que viven (tres semanas).
- II. El otoño: Observaciones sobre los animales y las plantas, los trabajos que se realizan (una semana).
- III. Necesidad de alimentarse, respirar y de limpieza (siete semanas).
- IV. Fiestas, juegos y juguetes (una semana).
- V. Necesidad de luchar contra las inclemencias del tiempo. El vestido la habitación y el fuego (ocho semanas). Este tema Maria lugar a otro Centro de Interés. El invierno, que se desarrollaría como las demás estaciones.

- VI. Necesidad de luchar contra los peligros y animales diversos (cuatro semanas).
- VII. La primavera (tres semanas).
- VIII. Necesidad de trabajar y de ayudarse unos a otros (cinco semanas).
- IX. El Sol. Recapitulación (seis semanas).
- X. Los primeros días de verano (una semana).
- XI. El verano (una semana).

A) La Escuela

1. Identidad de cada alumno. El niño debe aprender perfectamente su nombre y apellidos, domicilio y nombre sus padres.

Actividades: Aprender a dibujar su nombre. Con un perfil dado puede colorear su nombre. Se le dará un dibujo símbolo que debe reconocer en sus pertenencias escolares. Por ejemplo, una mariposa. Deberá dibujarla. También deberá diferenciar expresando sus cualidades físicas, con cualquier niño que se llame como él.

2. La familia. El padre y sus ocupaciones. Los hermanos y las hermanas.

Actividades: Dibujar la familia. Escribir el número de personas que forman la familia. Decir en alta voz el nombre de los miembros de la familia. Narrar paseos o excursiones realizadas con la familia. Reconocer en las fotografías los miembros de la familia con sus nombres. Jugar al oficio o profesión del padre si es posible.

3. La casa. Describir cada niño su casa. Tema de conversación para mejorar y ampliar el vocabulario.

Actividades: Mostrar y dibujar una casa con sus dependencias. Que el niño señale en esa casa dibujada por la maestra, el nombre de las piezas de ella. Establecer asociaciones con su propia casa. Dibujar el niño, en lo posible una casa, aunque sólo sea por fuera. Hacer una casita de papel. Cantar canciones al respecto, referidas a la familia que habita la casa.

4. Desde la casa a la escuela. Para qué viene el niño a la escuela. Asociación y comparaciones entre su casa y la escuela. Referencia de las personas que viven en su casa y las que están en la escuela

Actividades: Mostrar fotografías de la fachada de su casa y de la escuela: diferencias. Dibujos realizados por los niños de una casa y una escuela, muy sencillos, pero que vean la diferencia de tamaño: coloridos, jardín, silo tiene. En cartulinas y por la técnica del collage, hacer casitas y formar un pueblo, en medio está la iglesia y la escuela. Dibujar calles. Hacer en el recreo trazado de calles y poner arbolitos..., etc.

Tanto las actividades como el vocabulario empleado tienen que estar relacionados con la edad del niño, así los niños de tres años nunca podrán realizar las actividades de un niño de cinco, de ello se desprende que habría que programar para el proceso de los niños que integran la edad preescolar, hasta los seis años pero sería muy repetitivo hacerlo, por lo

que es la maestra o maestro quienes se preocuparán de ajustar a las edades las actividades adecuadas.

B) El Otoño

1. Los animales en Otoño. Generalmente podemos referirnos a los insectos, los pájaros, quizá en relación con la recolección de la uva, con lo cual podemos hablar de los árboles, la caída de la hoja entrando así en juego parte del reino animal y vegetal. Se hablaría también de las flores de otoño, mostrando a los niños flores de este tiempo haciendo breve alusión a los adornos funerarios con crisantemos..., etc. Se pueden mostrar flores como las margaritas, hortensias y otras propias de esta época para que las conozcan.

Actividades. Dibujar mariposas, colorearlas dándoles un perfil e introduciendo dibujos en las alas. Hacer colage con hojas de revista en color (insectos, pájaros, flores) manejar plastilinas, tizas, ceras y pintar. Coleccionar hojas recogidas de los jardines para comparar y ver diferentes formas, color, textura de las hoja, e ir de excursión y traer plantas del campo.

También es muy interesante que centren en esta estación, frutas de este momento: castañas, higos, nueces, bellotas, manzanas..., con lo cual deben manipular, ver, tocar y comer frutas.

C) Necesidad de alimentarse

1. Hacer que el niño entienda qué es tener hambre, tener sed. Traes algunos alimentos procedentes de plantas.

- La castaña y la nuez. Comparación.
- La manzana y la per.
- Las uvas y las avellanas.
- La naranja y el limón.
- El tomate y la zanahoria.
- La patata y el nabo.
- La remolacha y a berenjena.
- El guisante y la judía.
- El café y el cacao.
- El arroz y la tapioca.
- El cardo y la col.
- Varios cereales para comparar.
- Varia legumbres para comparar.
- El pan.
- El azúcar y la harina...,etc.

Todo ello separando cada tema, en muchos días y sobre todo mostrando al natural todos los alimentos siguiendo las tres premisas: Observación, asociación y expresión.

Actividades múltiples y mucho material que podemos idear para que el niño capte a través de los sentidos cuanto le queremos enseñar.

2. Lo que nos proporcionan los animales para nuestra alimentación.

- El pescado, comparaciones. (la pesca).
- La liebre y la perdiz. (la caza).
- El conejo y la gallina (los animales domésticos).
- El pato y la oca.
- El buey y el cerdo.
- La leche. Los huevos
- La oveja. El queso.
- La vaca. La mantequilla y el queso.
- El cordero y el cabrito.
- Integrar mas animales.

El estudio de los animales comprende las siguientes partes:

- a) Descripción comparada (partes exteriores e interiores).
- b) Género de vida: cómo se cuidan los animales, dónde viven, cómo es su alimentación, cómo se reproducen.
- c) Utilidad de los animales mientras viven. Ejemplo: leche, mantecas, queso..., etc.
- d) Productos de los animales: carne, cueros, astas..., etc.

Actividades: Dibujar, modelar, recortar, hacer colage, seleccionar lanas, cuerdas, hilos, colorear perfiles y contornos de siluetas de animales. Reconocer y distinguir animales, peces, de las aves u otras especies mamíferos..., etc. Para ello en estos temas se integrarán también en su momento las distintas especies de animales. En sus juegos simbólicos lo niños por si mismos integrarán el juego dramático. Pueden proyectarse en los distintos animalitos y simbolizar imitando su forma de comunicación: “miau”, “guau”, “cua, cua”.

3. Lo que nos proporciona la tierra para nuestra alimentación (sin ser plantas ni animales).

- La sal.
- El agua
- Ciertos minerales

Minerales y metales para elaborar utensilios:

- El plomo (aplicaciones: tuberías).
- El estaño: utensilios, vasijas...
- El bronce.
- El hierro.
- El cinc.

- La plata.
- El oro.

Aplicaciones:

Todo ello se explicará con palabras y reflexiones sencillas, mostrando al niño los elementos posibles para que vaya conociendo objetos manufacturados y sus NOMBRES.

4. El aseo personal. Su necesidad.

Laminas que representan escenas de aseo personal. El baño. El lavado de cara, manos, pies..., etc.

El lavado de los dientes al levantarse y después de las comidas, higiene de la ropa y cuidado de la misma. El orden en la habitación y la colaboración del pequeño en ello (ajustando a la edad las actividades). La higiene al comer. El aseo en la clase y cuidado del orden y limpieza de la misma. Ayudamos a mamá.

Actividades: Recortar utensilios de limpieza una vez perfilados en cartulinas de colores por la profesora. Dibujos sencillos tomados del encerado, de útiles de limpieza, como la escoba, el cubo y fregona y otros muchas. Dibujos de papeleras y jardines (muy sencillos), dibujos del aseo de las muñecas y realización de este aseo que se hace en el rincón de las casitas en las Escuelas Infantiles. Con plastilinas modelar los elementos de un cuarto de baño. Con la técnica de COLLAGE, hacer un jardín con hojas de revistas en color tomando elementos verdes, flores, azul de cielo o piscinas..., etc. Es un tema en el que se pueden realizar múltiples actividades lúdicas haciendo incluso juegos dramáticos.

El papel del AGUA en el aseo limpieza. Ejercicio lúdicos.

- Los albañiles, fontaneros, electricistas.
- Los animalitos que viven en la casa, su lugar de estar.

Actividades: Para el niño es muy sugestivo manipular con los materiales que puedan tener a su alcance y que sin peligro puedan manejar, en el recreo por ejemplo, pueden hacer muchas cosas con agua y arena, ladrillos cortados en menores trozos, intentos de hacer muritos pequeños. Dejar que el niño vea cómo se seca, con el tiempo aquello que han hecho y cómo se puede asemejar a lo que hacen los mayores. En el dibujo pueden y deben representar, puertas, ventanas, los cuadros de las habitaciones, todo sencillo coloreado a gusto de los niños y pidiéndole después explicaciones de lo que han hecho con lo cual aseguran su vocabulario y aprenden términos nuevos referidos a la construcción, herramientas, departamentos de una casa, nombres propios de los albañiles que trabajan y que ellos mismos se proyectan con otros nombres que no sean los suyos. Volvemos al juego simbólico “como si”. Jugamos como si, fuéramos albañiles.

El fuego

- Cómo se produce el fuego (algo de historia).
- Cerillas, carbón leña, hulla o carbón de piedra.
- Cartones, papeles, sarmientos....

No conviene experimentar con fuego, ni realizar actividades peligrosas, pero si jugar a LOS BOMBEROS.

f) Necesidad de defenderse contra los peligros

- Tengo miedo. Me defiendo.
- Mi cuerpo debe defenderse con la inteligencia.
- Es muy importante la defensa corporal.
- Los animales también tienen miedo y se defiende.
- Las plantas también se defiende.

La defensa y los animales

- Los animales peligrosos. Se deben citar y estudiar.
- Los animales que nos sirven para la defensa: perro, gato....
- Animales que nos perjudican. Contar la vida de alguno.
- Animales a los que ayudamos a defenderse. Conejo, cerditos, pollitos, pájaros..., etc.

La defensa y las plantas

- Las plantas espinosas.
- Plantas venenosas (setas).
- Plantas que producen escozor o picor como la ortiga
- Plantas que nos ayudan a defendernos como medicamentos procedentes de plantas medicinales.

La defensa en la tierra o el aire

- Los peligros que provienen de la tierra o del aire: tormenta, incendios, inundación.
- Las ayudas contra los peligros.
- Accidentes peligrosos. Medios e protección y defensa: en la casa y en la calle
- Idem; en el agua, en la estación de ferrocarril...
- Los cuidados en los viajes.

Ayudan al niño y le protegen:

- La familia
- La escuela

- La sociedad

Actividades: Se pueden programar muchas, sobre todo a través de juego-dramático.

g) La Primavera

- La figura del jardinero en la primavera.
- El jardinero arregla y riega la tierra
- La siembra de las semillas.
- La germinación de las semillas.
- El jardinero ha podado los árboles y ha embellecido el jardín
- Observación de lo bulbos, yemas, botones en los árboles.
- Las raíces y los tallos.
- La sabia y las hojas.
- Las flores en el jardín.
- Las flores campestres
- Los ramilletes.
- Diversos trabajos del jardinero.
- Los animales que invernán; murciélagos, ranas, lagartos.
- Las aves que emigran: golondrinas, cucos, ruiseñor.
- Las mariposas.
- Los conejos en primavera.
- Los nidos de los pájaros.

Actividades: Todos estos temas se prestan a que los niños salgan en excursiones y observen cuantos fenómenos se verifican en primavera y a la vez que admiran una mariposa, están penetrados de luz, de tibieza y observan otros fenómenos como la germinación, los brotes de los árboles.

Deben acariciar las flores, apreciar la suavidad de sus pétalos, apreciar el perfume, el color, las diversas formas y ese encuentro mágico con la naturaleza de horma directa les hará despertar en los niños un sinfín de sentimientos, sobre todo la respetarán mejor. Al mismo tiempo vienen las preguntas, los “porques” de los pequeños que no salen de su asombro montando su propia filosofía, la de los pocos años, la filosofía de la experiencia corta, pero llena de curiosidad y deseosa de descubrimientos. ¡Cuántas actividades podemos programar en torno a los temas citados y otros muchos que citaríamos, pero que todos conocemos!

h) Necesidad de trabajar y del auxilio mutuo

La mano y el pie

- a. Yo juego y trabajo con mis manos y mis pies.
- b. Utilidad de tener dos manos y dos pies
- c. Señalar y enseñar las partes de la mano y del pie (dibujos y láminas).
- d. Comparación de la mano y el pie (dibujos y láminas)

- e. Cómo juego con una sola mano, con un solo pie o con las dos manos o con los dos pies, o con manos y pies combinados.
- f. Cómo intervienen los brazos y las piernas por estar unidos a las manos y los pies.
- g. Protección de manos y pies: guantes, calzado
- h. Cuidado de las manos y pies. Su higiene.
- i. Cuidado con las cosas que tocamos, que pisamos.
- j. Cuidado con las herramientas que cortan o pinchan: los cuchillos, los tenedores. Expresión corporal y mostración de elementos que hemos explicado.

El trabajo y los animales

- k. Animales que nos ayudan en el trabajo
- l. El Borriquito.
- m. Los bueyes.
- n. Los caballo y mulitas.
- o. Los perros en los países helados, nevados.
- p. Transportes realizados por animales.

Los vehículos y las vías de comunicación

- q. El camión y el carricoche.
- r. La bicicleta y el coche
- s. El tren y el automóvil
- t. El coche de línea y autobús.
- u. El barco y el avión (viajes)
- v. El mar, lugar de viajes.
- w. El descanso y el sueño
- x. Los viajes por tierra y mar.

i) El Sol

- La luz y la sombra. Por qué hace más calor al sol.
- Las variaciones de la sombra; situación del sol en diversas horas del día.
- Crecimiento de las plantas a la luz del sol.
- El sol hace madurar los frutos y todas las legumbres.
- Recogida de opiniones de los niños ante la idea: de “El Sol amigo”: nos da luz, calor, bienestar.
- Relacionar estos temas con el del verano, en ciertos aspectos: vestidos; producciones, vacaciones..., etc.
- El sol provoca la lluvia y las corrientes de agua.
- El sol y su influencia en la salud del hombre.
- El sol y su influencia en el trabajo del hombre.
- Peligros del mucho sol y pocas lluvias: la sequía.

j) Los primeros días de verano

- Los animales, insectos, Ejemplo: la avispa y la abeja.
- Los árboles y las plantas en verano.

- Las flores: El clavel y la rosa (por ejemplo).
 - Los frutos: cereza y fresa: la sandía y el melón....
- k) El verano propiamente dicho: aspectos y ciclos
- Las vacaciones. El mar, la montaña, el pueblo
 - La recolección: los trabajos agrícolas.
 - La recogida del trigo. Su transformación en harina.
 - Fabricación del pan.
 - Frutas y dulces derivados.
 - Juegos de verano. Jardines y campo: aire libre.
 - Viajes propios del verano: excursiones.

Como ciencias elementales, pero básicas, se explicarán con recursos materiales, muchas láminas, dibujos, material aportado por el alumno y elaborado por los párvulos, los cromos, las fotografías. Todo para el niño y por el niño.

Hemos tratado de recordar y traer a nuestras páginas, unas metodologías sobre la Educación Infantil, que perviven en nuestros métodos de hoy en mayor o menor incidencia, pero que pasado el tiempo, nos estamos refiriendo a una época que descansa entre finales del siglo XIX y comienzos de XX. Nos hemos informado por libros escritos en algunos ejemplares en otros idiomas, para traer sus ideas en su mayor pureza, aunque bien es verdad que hemos completado y comentado el método, sobre todo para dar a entender que hoy, en las nuevas concepciones de La Educación Infantil actual, hay muchas ideas recogidas de estos métodos que hemos recordado siquiera sea en algunos aspectos.

En nuestras páginas siguientes vamos a ir desgranando cómo se concibe hoy la Educación Infantil, cuáles son sus Métodos, qué es y cómo se pueden conjugar las actividades realizadas en los Rincones, con las planificadas en Centros donde aún no existen las aulas dedicadas exclusivamente a la educación del niño de 0-6 años, sino que aún forma parte integrante de un Colegio Público o Privado. Citamos parte de la bibliografía sobre Decroly, cuyas fechas demuestran las épocas pretéritas en que este gran pedagogo se ocupaba en tiempos difíciles de la infancia tanto en su forma de Alumnos o niños deficientes, como normales, como de la Infancia desvalida.

Las principales obras de DECROLY son: Assistance de l'enfance anormale (1902), Assistance at traitement des anormaux en Italie (1902), Nombre des enfants anormaux en Belgique (1902), L'écriture en virvir (1902).

SIDONIO PINTADO: El Doctor Decroly y su método: Centros de Interés Edit. Magisterio Español (1933).

3.12 Resumen

Concepto de globalización: El término “global”, no debe estudiarse tan sólo desde el punto de vista de la interacción de materias o aspectos netamente pedagógicos y didácticos, sino que tiene como raíz sustancial la Psicología del niño en estas edades en que el

pensamiento SINCRÉTICO, que globaliza las distintas sensaciones recogidas por los sentidos, formas unidades en las que intervienen las distintas capacidades o aptitudes del niño. Es decir hay pues globalización en los aspectos informativos y globalización también en los aspectos formativos. De esta manera, como puede fácilmente comprenderse, los conocimientos pasan a ser “contenidos de la mente” que a su vez informan y FORMAN la inteligencia del niño puesto que es el material de que nos valemos para conseguir el aprendizaje.

* Decroly, es sin duda el pedagogo de mayor relieve que utilizó este concepto y no sólo como tal, sino que su pedagogía estaba basada en este gran principio psico-pedagógico para la formación por un lado de niños en edad preescolar y por otro de niños diferentes por no alcanzar sus facultades mentales el debido desarrollo y como el sistema globalizador era un gran apoyo para adquirir conocimientos creó los famosos CENTROS DE INTERES, que tienen hoy tanta vigencia y aceptación. Testimonio de todo ello fueron las sucesivas creaciones de Centros de Enseñanza en 1909 en uno de los barrios de Bruselas, en 1913 funda la sociedad de Pedotecnia, pasando en 1910 y 1912 por otras instituciones pedagógicas como son una Escuela en Schaerbeek.

* Consecuencia de todo ello fue “La renovación de la Escuela” y de la Enseñanza en general, teniendo en cuenta las necesidades del niño. Crea un tipo de Escuela Nueva, enclavada en el campo, en las afueras de la ciudad, para que el niño goce a su vez de la bellezas y vida de la Naturaleza en toda su esplendidez y tenga opción a visitar granjas, fábricas, talleres.... asentados en las afueras de las ciudades, visitas que deben organizarse por edades.

- Programa de ideas asociadas

Las características se resumen en:

- i. Que los contenidos estén relacionados con los intereses fundamentales del niño.
 - ii. Que se tenga en cuenta la Psicología evolutiva del niño y sus fundamentos pedagógicos estén basados en la globalización.
 - iii. Reunir e integrar las materias, para que el niño las capte por medio de Centros de Interés, en temas unificados por totalidades basándose en el pensamiento infantil y su capacidad de asimilación sin explotar demasiado la memoria
 - iv. Emplear en todo momento LA MOTIVACION. Que las enseñanzas sean estimulantes y amenas y tengan un carácter lúdico.
- Programar basándonos en las tres grandes funciones psicológico-pedagógicas: Observación, asociación, expresión.
 - Los métodos deben ser: Intuitivos. Activos y Constructivos. El proyecto de Enseñanza dependerá del medio natural y humano en que el niño se desenvuelva:
- v. El niño y sus necesidades.

- vi. El niño y sus experiencias.
- vii. El niño y el ambiente en que vive

Estos tres grandes bloques se decantarán en los Centros de Interés convenientes y ajustados al niño y su ambiente, según hemos dicho anteriormente, buscando siempre el desarrollo de la PERSONALIDAD del niño, puesto que es un ser social, respetando su libertad, potenciando su actividad e inculcándole el sentido de la responsabilidad.

Diferencias fundamentales entre el Método Montessori y Decroly son que Decroly elabora su programa completo con base en el estudio de la Naturaleza, partiendo de LA OBSERVACIÓN, preparando al niño para la vida real. Atiende también el desarrollo del lenguaje, actividades lúdicas, elaboración de su propio material..., etc, mientras que Maria Montessori deja al azar el programa de ideas, enseñanza de la lectura comenzando por la letra, dando a su vez muchas veces importancia a lo abstracto más que a lo concreto.

- Los Centros de Interés y bases de Programación

Se programan y desarrollan ocho Centros de Interés, esenciales y tres más que sirven de repaso. Cada uno de ellos se desglosa en varios temas o unidades en los que intervienen las actividades correspondientes. Así la escuela, la familia, la casa, desde la casa a la escuela... reflejándose la su vez una somera guía didáctica que la maestra o profesora jardinera deberá programar minuciosamente con un desarrollo del tema, una metodología, unos objetivos a alcanzar, unas actividades para realizar que fijen el aprendizaje y unas metas lingüísticas y todo ello bajo un ángulo eminentemente lúdico integrado en un amplio marco psicomotriz.

* Dentro de este amplio campo de los temas seleccionados hay algunos que destacan por su importancia como los enmarcados en el gran capítulo de: Necesidades de alimentarse. Este gran C. De I. abarca todo lo referido a los alimentos, producciones, normas sanitarias, recolecciones, actividades adecuadas, juegos, folklore, etc. Así sucesivamente iremos resumiendo aspectos que realmente no podemos extraer por falta de espacio en una hoja de resumen. Remitidos, pues, al lector —a al capítulo correspondientes en que se desarrollan los Centros de Interés concebidos por Decroly, en toda su pureza y amplitud. Sabido es que en la actualidad, las editoriales más prestigiosas, de las que no se trata de titar por evitar una creencia de publicidad, se encargan, decimos, del lanzamiento de textos muy amenos, muy ilustrados y muy útiles para que cuanto se va exponiendo en teoría adquiera una plasmación real y práctica.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1987): Psicodiagnóstico. Madrid UNED.
Froebel, f.: La Educación del Hombre. Cit. en 1964 por LARROYO, F., en Historia General de la Pedagogía Méjico. Porrúa.
MOOR, P. (1987): Juego en la Educación Barcelona. Herder.
STORR, A. (1987): Agresividad humana. Madrid. Alianza.

Palacios, Jesus. “C. Freinet: Una educación para el pueblo”. En: La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Ed. LAIA, España, 1989. pp. 89-125

LA CUESTION ESCOLAR

C. Freinet: Una educación para el pueblo

I. Escuela y sociedad: la escuela del capitalismo

La historia del movimiento de la Escuela Moderna es, ante todo y merced de profundo instinto cooperativo de Célestin Freinet (1896-1966), su iniciador y principal impulsor, la historia de un movimiento de renovación pedagógica que, por las ideas y prácticas de su fundador tanto como por su estela prolífica y fecunda, encarna uno de los más vigorosos intentos de transformación profunda de la escuela. Más allá de la figura extraordinaria de Freinet, de su activismo y militancia pedagógicas, es la historia de un «un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo».¹

La pedagogía Freinet entraña, entre otros, dos importantes factores renovadores. El primero de ellos hace referencia a la teoría psicológica subyacente a la práctica pedagógica; el segundo, se refiere a la práctica en sí misma. Con la pedagogía Freinet se ha avanzado no sólo por las técnicas modernas y eficientes que aporta, sino también porque comporta una reconsideración de la psicología tradicional, excesivamente analítica y centrada en el inmovilismo de las facultades del alma y, al tiempo, comporta también las bases de una psicología del movimiento, de la acción, una psicología más dialéctica y más humana del niño y de sus capacidades. Pero, por encima de todo lo demás, lo importante para Freinet es la práctica pedagógica; el valor de la acción es superior al de cualquier otra consideración y el nombre de esta práctica, de esta acción, Freinet reacciona contra determinadas pruebas que, por mucho que sean presentadas por otros como panaceas, no son acordes con los resultados de la experiencia; en nombre de esta práctica, Freinet se atreve a realizaciones que son condenadas por los teóricos. La acción pedagógica es, sin lugar a dudas, el motor de la aportación de Freinet. El libro de su esposa Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, lo demuestra en cada una de sus páginas.

En todo y por todo, Freinet es un hijo de su época. El mismo reconoce la gran influencia que recibe su obra de los teóricos de la renovación pedagógica: Rabelais y Montaigne más en el pasado, Rousseau y Pestalozzi «los padres de toda la nueva pedagogía»²- más cerca de y, sobre todo, A. Ferriere «el genial iniciador de la nueva educación»³. Pero Freinet está metido en el contexto más amplio de los grandes pedagogos del período entreguerras. El período en que Montessori y Decroly se afianzan

¹ E. Freinet, Nacimiento de una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1975, p. 5.

² C. FREINET, «Vers l'école du prolétariat: la cernière étape de l'école capitaliste», en PARTISANS, Pédagogie : éducation ou mise en condition ?, Maspero, París, 1971, p. 141. Hay una versión castellana (Pedagogía : ¿educación o condicionamiento ?, A. Redondo, Barcelona, 1973), pero no incluye este importante artículo de C. Freinet.

³ E. Freinet, Nac. Pedal. Pop., p.24.

definitivamente; el período en que Ginebra bullía en el reformismo pedagógico de figuras como Bovet, Claparède, el mismo Ferrière, Descoeurdes, Dottrens y Piaget. El período en que Estados Unidos y tras la huella de Dewey, el plan Dalton introducía grandes novedades y Washburn hacía importantes innovaciones prácticas. El período en que en las escuelas de Hamburgo intentaban experiencias totales de autogobierno y en que en la Unión Soviética se experimentaba en un nuevo contexto social transido de entusiasmo. Este es el contexto histórico en el que se desenvuelve Freinet.⁴ un contexto que podía permitir hacerse ilusiones respecto a la dramática situación del mundo y, más en concreto, de los problemas educativos. «Y brevemente, todo parece haberse desvanecido»,⁵ escribe Freinet ya en 1964. El método Montessori, inmovilizado por sus normas y esclavizado por su material, ya no responde la situación actual; el método Decroly ha sido esclerotizado al ser asimilado por la escolástica; el ingenio impulsor de Ferrière desapareció con el y de escuela de Ginebra se desarticuló; en Estados Unidos han sido exageradas y pervertidas las tendencias liberales del educación nueva; las experiencias de Hamburgo fueron rápidamente abandonadas y las doctrinas sociales de la Unión Soviética no parecen haber sido capaces de promover procesos educativos originales.

Ésta situación nos obliga a plantear dos preguntas: en primer lugar, ¿a qué se debe este fracaso generalizado de las tendencias renovadoras?; y, por otro lado, ¿qué es lo que Freinet y el movimiento de la CEL⁶ aportan a la renovación? Intentaremos responder en este punto a la primera cuestión y a la segunda dedicamos todos los que siguen.

La, al menos relativa, esterilidad de todos los movimientos que acabamos de ver, responde a una doble explicación; la primera de ellas se refiere a las características de esos movimientos; la segunda, mucho más relevante, se refiere a la esencia misma de la escuela contra la que se dirigían los intentos renovadores. Hasta Freinet, nunca los movimientos renovadores habían partido de la base, de los maestros mismos, de los trabajadores de las escuelas populares. Como el mismo Freinet pido señalar,⁷ Montessori y Decroly eran médicos; los teóricos de Ginebra eran psicólogos y pensadores; Dewey era filósofo. Lanzaron al viento, dice Freinet, la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en que la simiente debía terminar, ni se cuidaban personalmente de acompañar y dirigire nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas; «dejaban, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad... Esto es lo que explica que los mejores métodos no haya llegado hasta ahora conmover profundamente el conjunto de las escuelas, y que persiste un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de los otros».⁸ sí los grandes pedagogos han sido en general, según Freinet, ardientes revolucionarios preocupados sobre todo por el desarrollo social y humano del niño, pero alejados de las contingencias de la práctica pedagógica, no ha sucedido lo mismo con los que han interpretado su doctrinas para hacerla servir al orden social vigente. El control estatal sobre sus educadores asalariados es estricto y cualquier fidelidad al espíritu o el ejemplo de los grandes pedagogos es cortada apelando al sentido de la realidad, si no a otras instancias más drásticas. De esta forma, las ideas de los grandes renovadores

⁴ C. FREINET, Técnicas Freinet de la Escuela moderna, siglo XXI, México, 1973, p. 5.

⁵ Idem, p.6.

⁶ Cooperativa de Enseñanza Laica.

⁷ Cf. C. FREINET, Técnicas Freinet..., p.8.

⁸ Idem, pp. 8-9

transido o esterilizadas o asimiladas por la escolástica (lo que es casi lo mismo) o miradas común y vía e inalcanzable por más que se viera lógico y necesario.

Pero la causa fundamental hay que buscarla fuera del escuela, en el terreno en que ella crece: la sociedad capitalista. El trabajo esclavizante, la avaricia y el desorden capitalista matan a la escuela⁹ y la llevan al tipo de decadencia tan familiar al capitalino: «La decadencia y la muerte del escuela son el resultado del formidable desarrollo del capitalismo... la escuela actual es hija y esclava del capitalismo. Aún orden nuevo debe, necesariamente, corresponder una nueva orientación del escuela proletaria».¹⁰

Ahora estamos en pleno orden capitalista y es necesario analizar detenidamente la situación. La escuela actual se caracteriza por extender sin cesar el dominio del conocimiento, hipertrofiando el saber con la pretensión de desarrollar así el poder vital del hombre; se caracteriza por su desinterés respectivo a las fuerzas espirituales y la armonía social que podrían hacer más sana y feliz la vida humana; por dar una cultura que suministra provechos capitalistas. Éste modo, la pedagogía se ocupa no tanto de formar a los hombres cuanto de analizar los métodos susceptibles de permitir y facilitar la adquisición de mayor cantidad de saber; la escuela no da educación, pero impone grandes cantidades instrucción, y siempre más a medida que aumenta las necesidades de la concurrencia capitalista. «A ésta se te poseer -escribe Freinet- y al deseo de dominar por la fuerza que regula hoy la actividad social, corresponde un estado de espíritu equivalente en escuela: el capitalismo de cultura.»¹¹ de esta forma, la orientación de la escuela no es sino consecuencia de los conceptos sociales dominantes. Como lo señala Freinet en otro lugar, la problemática que estamos analizando en la escuela «es el equivalente del famoso "¡Enriquecemos!" que iba a marcar un siglo de nuestra historia; el reflejo inevitable de las teorías y prácticas "capitalistas" que debían desembocar en la acumulación insensata, hasta el caos y la catástrofe, de las materias primas y los medios de producción».¹² desgraciadamente, esta locura de adquisición capitalista, ilógica, irracional y desordenada, produce el escuela, como en tantos otros sitios, todos los estragos.

Una de las mayores taras de la enseñanza concebida desde el punto de vista capitalista es la que de pretender separar la educación de la vida, aislar la escuela de los hechos sociales y políticos que la determinan y condicionan. En la cabeza del niño se introduce en mezcla la retahíla de nombres, reyes y batallas con la de las propiedades de la gramática y las tablas de multiplicar. Muy poco queda después de todo esto, por no decir nada; «pero cuando se les lance a la vida, los adolescentes estarán desarmados ante las trampas políticas que les tenderán, ante la explotación a que serán sometidos por todos los parásitos sociales».¹³ como lo señala Lodi en *El país errado*, el contenido ideológico y el método autoritario son expresiones de un escuela política de clase encaminada formar hombres dóciles, pasivos e ignorantes de los problemas más acuciantes. Nadie duda de que la acción pedagógica es, necesariamente, acción social y, en consecuencia, acción política.

Puesto que el poder capitalista no le interesa que los educadores -funcionarios suyos, al fin y al cabo- busquen el fracaso del escuela ahondando en las bases de la organización social, hace lo imposible por mantenerse y alimentar el divorcio entre el

⁹ C. FREINET, ««»ers l'école...», p. 143.

¹⁰ Idem, op. y oc. Cit.

¹¹ C. FREINET, *Vers l'école...*, p. 140.

¹² C. FREINET, *La educación por el trabajo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 96.

¹³ C. FREINET, citado por Elise Freinet en *Nacim. Ped. Pop.*, p.249.

escuela y la vida y por mantener a los educadores aislados entre sí. Es importante que el educador tome conciencia de que la escuela actual no es sino un engranaje de la función de formación -o, como apunta Freinet, de deformación- el individuo. Y, por otro lado, como escribe Lodi, «la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar».¹⁴

Freinet reacciona contra este estado de cosas y su concepción de la pedagogía es unitaria y dinámica, y llega el niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligar, cada vez más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades. La educación sea convertido en un rito de iniciación obligado en la sociedad capitalista: «cuanto más larga era el iniciación, cuántos más esfuerzos, sufrimientos y sacrificios costaba, más alto precio tenía para aquellos a los que beneficiaba y también para quienes, al no poder pretender sus favores, le temían y respetaba».¹⁵ al ver que en sus amos y explotadores daban mucha importancia en la instrucción y lo utilizaban para subir en la escala social, el pueblo allegado a la conclusión, más o menos intuitiva, de que la instrucción es por sí misma un enriquecimiento que hace mejor al hombre. Ciertamente, la escuela es cada vez más la mayor y casi única posibilidad elevación de los hijos del pueblo, pero esta elevación se realiza un ritmo tan ridículamente parsimonioso como lo demuestran las cifras.¹⁶

Pero, desgraciadamente, la educación postulada por Freinet -y no sólo por él, evidentemente- presupone la realización de unas determinadas condiciones materiales y sociales similares que perder la efectividad el esfuerzo del renovador. Y aquí el poder capitalista sigue controlando la situación: «la sobrecarga de las clases es un sabotaje al educación. Con cuarenta o cincuenta alumnos no hay método que tal».¹⁷ Sin unas condiciones favorables que hagan posible la experimentación y la investigación no puede haber pedagogía. «No haya educación ideal, no hay más que educación es de clase.»¹⁸

II. Punto de partida: la confianza en la naturaleza

Es sorprendente que La psicología sensitiva y la educación y La educación por el trabajo estén escritos en un campo de concentración. Estas dos obra de Freinet resumen un optimismo en una confianza tal en la naturaleza y en la vida que parece imposible que estén escritas por un prisionero enfermo, por un maestro perseguido y acorralado. Ahí están, sin embargo, como testigos de la fuerza de la vida cuando ésta encuentra un cauce de expresión; como botones demuestran de la capacidad creadora de su autor; como huellas de un camino andado sencilla pero vigorosamente.

La confianza de Freinet en la naturaleza y en la vida es absoluta: «la vida es la que tiene el secreto»,¹⁹ escribe. Algunas leyes que la rigen y que son generales, naturales y válidas para todos los seres. Así formula Freinet la primera de estas leyes aplicadas a la

¹⁴ M. LODI, El país cerrado, Laia, Barcelona, 1973 p. 477.

¹⁵ C. FREINET, La psicología sensitiva y educación, Troquel Buenos Aires, 1969, p. 82.

¹⁶ Cf. C. FREINET y R. SALENGROS, Modernizar la escuela, Laia, Barcelona, 1972, p. 84.

¹⁷ Idem, p.46.

¹⁸ E. FREINET, Nacim. Ped. Pop., p.29.

¹⁹ C. FREINET, Educ. Trab., p. 141.

vida humana: «Todo sucede como si el individuo (...) estuviera cargado con un potencial, del cual no podemos todavía definir ni el origen, ni la naturaleza, ni la finalidad, y que tiende no solamente a conservarse y a renovar su carga, sino a crecer hasta el máximo de potencial, a expandir y a transmitir sea otros seres que sean su prolongación y continuidad. Y todo ello no al azar, sino de acuerdo a una especificidad implícita en el funcionamiento mismo de nuestro organismo y en la necesidad de un equilibrio indispensable para que la vida se cumpla».²⁰ según esta ley, el hombre lleva en sí desde su origen un potencial de vida que le anima y de lanza hacia delante, hacia la realización de su destino. Para utilizar la comparación de Freinet, diremos que el niño nace y se desarrolla como un grano de trigo; si el medio le proporciona los alimentos que necesita, ni demasiado diluidos ni demasiado densos, en una atmósfera propicia y soleada, si recibe el cuidado que su normal desarrollo implica, el niño ascenderá con el máximo de su potencia. Si el individuo es normalmente fuerte y su constitución es armónica, si las condiciones exteriores le son propicias, crecerá normalmente según su naturaleza y las leyes de su evolución. Por el contrario, si sus necesidades no se satisfacen tal y como su naturaleza lo exige, el individuo busca, inquietamente, la forma de compensar y contrarrestar las deficiencias que sufre. Pero es necesario, dice Freinet, que «recobremos nuestra confianza en la vida y tengamos la seguridad de que es apta para hacer que los individuos asciendan, si no están deformados, desvitalizados, desde las actividades básicas hasta la instrucción, la cultura, la ciencia y el arte, hasta la suprema conquista de una espiritualidad que es la señal eminente de la superioridad humana».²¹

Como es evidente, esta concepción de la vida es fundamentalmente dinámica; Freinet toma la vida en su movimiento y considera al niño en su plena mutabilidad; como él mismo lo expresa, la vida no es un estado, sino un transcurso y este transcurso es el que, latente en la nueva concepción psicopedagógica del niño y su educación, debe incluir y orientar en la nueva pedagogía.

En educación es esencial partir de la base de las increíbles capacidades de vida, de adaptación y de acción del niño; aunque estas capacidades no sean bien conocidas por haber sido reprimidas por una pedagogía negativa y unas creencias metafísicas esterilizantes, es necesario volver a descubrir esas dinámicas virtuales, a fin de basar sobre ellas toda la intervención educativa. La vida se manifiesta, poderosa, en todos los individuos y en estos deben encontrarse las tendencias naturales sobre las que es posible apoyar esa intervención. Según la imagen de Freinet, la vida es un torrente hay que el educador no puede oponerse, sino en cuyo sentido y a cuyo ritmo es necesario trabajar. La naturaleza debe ser tomada tal como es y a partir de sus más sanas virtualidades se debe construir, nunca independientemente de «la vida soberana». De este modo, la educación nueva y popular «pretende tan sólo seguir los pasos de la vida, adaptarse a ella para suscitar sus valores más ricos, incapaces de desarrollar la personalidad del niño, preparándola al máximo para el futuro».²² es la vida que a través de las exigencias del medio se desencadena y manifiesta, la que debe ser hallada; yendo en su sentido, la pedagogía ayudará el potencial de vida del niño a conservarse y acrecentarse. Se debe trabajar por descubrir las capacidades y los resortes desconocidos que pueden servir para ayudar a remediar los males que los métodos habituales desgastadores han producido. La solución

²⁰ C. FREINET, *Psicol. Sensit...*, p. 21, subrayado en el original.

²¹ C. FREINET, *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1972, p. 83.

²² C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nacim. Ped. Pop.* P. 372.

estos problemas no puede hallarse por vía de la inhibición, la pasividad, la abstención y la represión, sino por la acción decidida y firme a favor de la corriente vital del individuo. Los niños que se benefician de técnicas basadas en la vida quieren hacerlo siempre mejor, ir más aprisa, más adelante,²³ y es que el potencial de vida del ser humano tiene de extraordinario el hecho de que «la marcha hacia delante, lejos de gastarlo, estará en oportunidad de exaltación de su fuerza».²⁴

III. Una nueva concepción del proceso educativo

1. Una pedagogía centrada en niño

Está claro, por tanto, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla y basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Para ello tiene, por supuesto, que abandonar las viejas prácticas, por consagradas que estén; pero antes es necesario que modifique su concepción del proceso educativo y esta modificación debe empezar por el papel que atribuye al niño en este proceso. Si «la escuela contra la vida»²⁵ es fundamentalmente una escuela centrada en el adulto, «la escuela por la vida y para la vida»²⁶ se centra en el niño y su verdadera educación.

«Toda pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para ello y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas»²⁷, escribe Freinet. Como indica Lodi, uno de los grandes realizadores de la pedagogía centrada en el niño, los programas, como las leyes o como cualquier codificación, deberían venir de abajo, es decir, deberían estar fundado sobre una realidad dinámica, que en este caso es el niño, un ser en desarrollo.²⁸ Esta actitud implica una valoración de las posibilidades de niño de la escuela tradicional, por su orientación misma, no podía hacer. La pedagogía del simple rendimiento escolar crea unas limitaciones que no permiten evaluar en su justo precio las posibilidades del niño; pero en cuanto se libera la expresión de la vida de este, en cuanto se le deja correr libremente por el cauce que el mismo se va abriendo, aparecen gran cantidad de valores y datos nuevos que, por mucho que no respondan a la idea prefijada sobre el niño, tienen que ser aceptados por fuerza.²⁹

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones dadas de antemano; debe, antes que nada, ser educado con arreglo asimismo, a sus posibilidades y a su dinamismo. En las palabras de Freinet, hay que tomar al niño «no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, si no tal cual es, con sus interpelaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo».³⁰ Si se consigue desarrollar su vida exaltando sus potenciales, no hay que preocuparse ya por su rendimiento: será óptimo. Lo que agota la energía de la corriente no es el camino libre y

²³ Cfr. C. FREINET, Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970, p. 118.

²⁴ C. FREINET, Psic. Sensit..., p.23.

²⁵ E. GILLARD, La escuela contra la vida, A. redondo, Barcelona, 1973.

²⁶ C. FREINET, Educ. por el Trab., p.298.

²⁷ C. FREINET, citado en FREINET, E., Nac. Ped. pop., p.94.

²⁸ M., LODI, Crónica pedagógica, Laia, Barcelona, 1974, p. 11.

²⁹ Ver E. FREINET, ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?, Laia, Barcelona, 1972, pp. 27 y 55.

³⁰ C. FREINET, Educ. por el trab., p.110.

abierto, sino los diques arbitrarios que, con sus torbellinos, no son sino una absurda pérdida de energía (el ejemplo es de Elise Freinet). Las reacciones del niño no son arbitrarias y sus conductas no son aleatorias; las respuestas que dé dependen, por un lado, de su potencial vital y, por otro, de los obstáculos o facilitaciones que su desarrollo vaya encontrando. Por eso, la pedagogía Freinet, el lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños se intenta ayudarles a triunfar y a tener plena conciencia de sus posibilidades. La escuela, en definitiva, «tiene que tomar a los niños tal como son, partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos... y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad podrá ampliarse, desarrollarse profundizarse en toda su integridad y originalidad».³¹

Aparecen haciendo Freinet uno de los conceptos-claves que hemos encontrado a lo largo de toda la nueva pedagogía: el interés. La Escuela Moderna quiere para sus alumnos actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidos por él, actividades y trabajos a los que el niño se entregará y cuya práctica generará dinamismo y provecho pedagógico. Si la línea de interés general de la clase no se sigue y no se integra a la enseñanza, el pensamiento infantil se desintegra (y esta desintegración es, según Freinet, una auténtica placa de la enseñanza tradicional) y aparecen el desinterés y el aburrimiento. Y, según Gilliard, «el aburrimiento es más perjudicial, más inmoral que cualquier otra cosa. Arruina cualquier educación debilitando la naturaleza en mismo tiempo, enerva toda disciplina, empobrece toda doctrina, hace soso cualquier alimento, le quita todo sabor a la conciencia, diluye el alma».³² Por otro lado, sino es tenido en cuenta el interés del niño, si el maestro no es capaz de comprender al niño, se consagra el divorcio entre la escuela y la vida, divorcio a cuya significación nos hemos referido más arriba.

Lo importante es que el niño sienta el valor, el sentido, la necesidad y la significación individual y social de lo que hace. Una vez que la escuela le proporciona los medios para que lo haga, confía en el niño y le brindan la ayuda imprescindible; el niño debe escoger la dirección por la cual tienen que ir y el adulto debe tener un mínimo imprescindible de autoridad y control. Coincida o no con los criterios preestablecidos por la escuela, esta debe respetar el interés y el ritmo del niño, limitándose el educador a ayudarle a avanzar en sus esfuerzos. Por eso la base de las actividades escolares Freinet es el trabajo individual o por equipos de afinidades, centrado en los intereses y motivaciones del niño.

No se trata, por supuesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de no recargar desenfrenadamente de ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de su asimilación e integración: «si sabemos exacta -y científicamente- lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en las circunstancias particulares que condicionan su vida personal, podemos permitir nos presentan en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento diría el que espera».³³

³¹ C. FREINET, citada en FREINET, E., *Nac. Ped. pop.*, p. 127.

³² E. GILLIARD, *op. cit.*, p.25.

³³ C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 253.

2. Un principio básico: la educación por el trabajo

Si el respeto al interés del niño es una de las constantes de las tendencias renovadoras de la Escuela Nueva, la importancia que se concede a la acción sobre cualquier otro elemento formado, es otra de esas constantes. Que hemos analizado como el origen de todos los conocimientos no es la razón, sino la acción, la experiencia, el ejercicio; todo debe ser pasado por la experiencia de la vida, y esta experiencia no puede ser buscada sino con la acción. A esta acción, que es la esencia del ser y el móvil de su destino, para utilizar la expresión de Freinet, en la llama trabajo. La educación por el trabajo es uno de los principios básicos de nuestro autor, y, el tiempo, una de sus finalidades más buscadas. Educación por el trabajo que equivale a cultura salida y emanada de la actividad laboriosa de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, aún pensamiento continuamente determinado por la realidad y la acción: «Lo que suscita y orientan las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad...; el trabajo, que debe ser colocado en la base de toda nuestra educación»;³⁴ «el trabajo es un todo»,³⁵ dice Freinet. Una de las tareas esenciales de ésta pedagogía del trabajo es crear una atmósfera de trabajo y elaborar, experimentar y difundir las técnicas que, transformando profundamente la educación, hagan éste trabajo accesible a los niños, productivo y formativo.

Esta traslación del acento desde el juego y la acción dirigida hasta el trabajo obedece a un postulado de Freinet según el cual «no hay en el niño necesidad natural de juego; no haya sino necesidad de trabajo»;³⁶ según el cual, es el trabajo y no el juego del animador, el motor de la vida desde la primaria infancia, y es, asimismo, una fuente de salud y dinamismo a nivel de lo individual y los social; según el cual, en fin, «el niño juega cuando el trabajo no ha logrado agotar toda su actividad».³⁷

¿Qué entiende exactamente Freinet por trabajo? Veámoslo a través de algunas definiciones que el mismo da: «Llamo exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento»;³⁸ «hay trabajo cuando la actividad supone una respuesta a una necesidad natural del individuo y procura, por lo tanto, una satisfacción que es por sí misma una razón de ser»;³⁹ de la necesidad de trabajo es «la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles, y presenta una gran amplitud de reacciones: fatiga-reposo, agitación-calma, emoción-apaciguamiento, miedo-seguridad, riesgo-victoria. Hace falta, además, el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgente sobre todo en esta edad: el sentimiento de poder, el deseo permanente de superarse, de superar a los otros, de ganar victorias grandes o pequeñas, denominara alguien o algo».⁴⁰

³⁴ Idem, p.123.

³⁵ Idem, p. 227.

³⁶ Idem, p. 138. Subrayado en el original.

³⁷ Idem, p. 132. Subrayado en el original.

³⁸ C: FREINET, Educ. por el trab., p. 137.

³⁹ Idem, p. 228.

⁴⁰ Idem, p. 138. Subrayado en el original.

La escuela tradicional, hipnotizada por la preocupación de enseñar, ha subestimado, desconocido y descuidado las fuerzas que llevan al niño a la verdadera educación; ha suplantado esas fuerzas sustituyendo las por disciplinas y normas de comportamiento concebidas primero como rito de iniciación y después, educación para las clases ociosas impartidas en el marco artificial de las escuelas y colegios. La naturaleza social informativa del trabajo ha sido, de este modo, olvidada y menospreciada, como si el trabajo fuese una actividad indigna de las clases más privilegiadas y ésta sólo para aquellos que producen los bienes que la sociedad consume. «Tal como las abejas -compara Freinet- cenan con un alimento especialmente escogido a las larvas destinadas a convertirse en reinas, los escoliastras preparan, en lugares cerrados y para una cultura particular, a la minoría que habrá de aprovecharse del trabajo de otros y arreglar, para su propia ventaja, los asuntos comunes».⁴¹

El trabajo es, por tanto, para Freinet, una de las piedras angulares de su construcción pedagógica. Ahora bien, el trabajo escolar deberá, necesariamente, ser, en todos los casos, «trabajo-juego», es decir, que deberá hallarse a la medida del niño, mover normal y armónicamente los diversos músculos, los sentidos y de inteligencia, responder a las necesidades esenciales del individuo y, virtualmente, tener una utilidad social. La denominación «trabajo-juego» muestra que «tal actividad está compuesta por ambos a la vez y responde a las múltiples exigencias que el uno nos hace soportar y el otro buscará».⁴² orientando la actividad hacia el «trabajo-juego», es posible poner el trabajo en el centro de las realizaciones y acontecimientos infantiles.

Pero el «trabajo-juego» no siempre puede ser realizado. Debe entonces ser sustituido por el «juego-trabajo»; por su forma en aspiración, éste no es sino una reminiscencia de un trabajo, cuyas características tienen. El «juego-trabajo» tiene la gran ventaja de que satisface los principales requerimientos humanos: libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico; tiene un fin compensatorio subconsciente; ofrece gran variedad de sensaciones; el trabajo y el esfuerzo que supone es acompañado de fatiga, temores, miedo, sorpresa... de una gama muy amplia de experiencias, en una palabra; los «juegos-trabajos» son ejercicios tónicos, profundamente tranquilizadores, por un lado, y socializador es, por otro, que predisponen al equilibrio y la armonía y preparan para la actividad social en el medio ambiente, pues el «juego-trabajo» es, por su mismo origen, normalmente colectivo. El «juego-trabajo», que no es sino un sustituto de «trabajo-juego», como acabamos de señalar, pues es un paliativo instintivo ante la importancia de niño para resolver una necesidad imperativa, «sería como una especie de actividad instintiva que tendría como función la de asegurar al niño el ejercicio de su dinamismo vital, según las formas que responden mejor a sus necesidades específicas».⁴³

Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo, como cualquier grupo de personas que tienen el trabajo como eje, tiende a organizarse de manera específica dentro de su medio; la organización que, según Freinet, parece responder a las exigencias de una educación práctica es la organización comunitaria. El trabajo hace surgir la fraternidad («la verdadera fraternidad es la fraternidad el trabajo»⁴⁴) y el trabajo se organiza cooperativamente. La cooperativa escolar es «una pequeña sociedad de alumnos,

⁴¹ Idem, p. 107.

⁴² Idem, p. 149.

⁴³ Idem, p. 173.

⁴⁴ Idem, p. 186.

organizada por ellos mismos, con la ayuda de los maestros, de cara a actividades comunes»,⁴⁵ dice G. Prevot. Y una vez que la vida cooperativa de la pequeña comunidad está organizada, surgirá un orden espontáneo, no exento de reglas y disciplinas, delimitara las intervenciones del maestro a las de ayuda y consejo: «En la medida en que hayamos organizado el trabajo... habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quién la lleva como al maestro que le impone... La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos».⁴⁶ al final de este apartado volveremos sobre estas ideas.

En las clases Freinet, el trabajo se organiza en torno a una serie de técnicas básicas de las cuales no podemos hacer aquí más que una muy somera indicación. La introducción de la imprenta en la escuela fue, sin duda, una de las más -sino la más- importante de las innovaciones técnicas de Freinet: en torno a la imprenta se organiza una auténtica cadena de trabajos y juego-trabajos que modifican por completo el rostro de las clases. Desde la elaboración de los textos libres por los alumnos (otra de las más señaladas aportaciones de Freinet), pasando por la selección y corrección del texto imprimir, hasta su impresión definitiva, la imprenta y el trabajo organizado a su alrededor se convierten en el centro de las clases Freinet. El periódico escolar, compuesto por textos de los niños y fabricado por ellos mismos será uno de los frutos conseguidos de la imprenta. En otro orden de cosas, la «correspondencia interescolar motivada», es decir, la correspondencia de los niños de las clases de Freinet con niños de otra escuela perteneciente a una región alejada, a una población muy diferente a aquella en que los niños vivían, etc., era una actividad cargada de interés para los niños y de posibilidades educativas; cada niño tenía su correspondiente y con el se carteaba asiduamente; los regalos que se enviaba no se recibían del correspondiente o de las clases de los correspondientes, eran motivo de intensas alegrías y explicaciones entre los niños. Los «contratos de trabajo» en los que los niños se comprometían a desarrollar una determinada cantidad de trabajo para la semana; la preparación de fichas documentadas sobre temas diversos; las conferencias que los mismos niños daban sobre una u otra cuestión, eran también parte de las innovaciones de Freinet en el terreno didáctico. Por fin, la vida de la cooperativa con las tareas que a cada uno le correspondían, la administración de su economía, la toma de decisiones sobre problemas diversos, etc., constituía otro de los ejes «técnicos» fundamentales de las clases. Para ahondar en estas cuestiones, el lector interesado hará bien en consultar el libro de Freinet *Técnicas Freinet en la escuela moderna*.

3. Un método: el tanteo experimental

Otra de las grandes inversiones que Freinet realiza respecto a la pedagogía tradicional, se refiere al método que la escuela utiliza para producir el aprendizaje, para enseñar. Y esta inversión se realiza ya en el punto de partida: en vez de concebir al niño como un ser que no sabe nada y al cual el maestro debe enseñar todo, la pedagogía Freinet parte de la tendencia natural del niño a la acción, a la creación, a expresarse y exteriorizarse; y sobre ésta base intenta establecer el andamiaje de la adquisición de conocimientos.

⁴⁵ G. PREVOT, *Pedagogía de la cooperación escolar*, Miral, Barcelona, 1969, p.11.

⁴⁶ C. FREINET, *Educ. por el trab.*, p. 292.

Ya sea visto como uno de los ataques más clásicos a la escuela es la excesiva importancia que da a todo lo intelectual. Freinet recoge esta idea en su crítica y postula también la desintelectualización de muchos de los procesos de aprendizaje; la base de estos procesos no es cuestión de inteligencia, sino la acción, de formas vitales favorables a la exploración de medio ambiente estimulante y facilitador, etc. Los procedimientos escolares parten de lo intelectual, de la teoría, de la ciencia abstracta y tratan de dirigirse hacia la práctica, hacia lo real. Se trata de un camino anormal, pues el método natural parte de la vida normal, real, cotidiana, y se eleva hacia la comparación, la diferenciación, la ley: «El sentido común y experiencia dice (...) que una decisión no se hacen nunca mediante la explicación intelectual, por el retorno a las reglas y a las leyes, si no sólo por el mismo proceso general y universal del tanteo experimental está en la base, desde siempre, del aprendizaje de la lengua y del andar».⁴⁷ Los métodos y técnicas Freinet posibilitan a niño aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo, aprender a dibujar dibujando, etc.

Así pues, si la inteligencia no es el motor, sino el resultado de la experiencia; ahí que dejara niño experimental, explora, para que se formen su inteligencia y su razón. Si no se parte de ésta base, del ensayo experimental primero empírico y luego metódico y científico, difícilmente se llegará muy lejos en la aprehensión de la realidad y sus aspectos. El niño debe atravesar todas las etapas del camino que da lugar a los procesos de nacimiento y desarrollo de la inteligencia; es una condición necesaria de su desarrollo armónico y su potenciación; para que construya firmemente el edificio de su evolución debe armar sólidamente las bases y el andamiaje. «En ningún caso -escribe Freinet-nuestra educación debe quemar etapas. El individuo debe pasar de los primeros recursos fisiológicos mecánicos a los reflejos sistematizados, de los tantos mecánicos a la exploración inteligente.»⁴⁸

El proceso del tanteo, del ensayo experimental, es general y universal, como manifestación que desde la vida que tiende a superarse y magnificarse. Todos los procesos no sólo de los seres humanos, sino también de los animales, de más pequeño al más mayor, según Freinet, se realizan por este proceso universal del tanteo experimental. En el caso concreto de la vida humana, sea cual sea la etapa del desarrollo que se considere, la ley del tanteo está en la entraña de toda evolución y todo aprendizaje y no sólo del escolar, por supuesto. Como método, parece aventar hará cualquier otro. Supone, por lo demás, una desviación total de la tradición pedagógica, pues en vez de colocar el estudio sistemático de leyes y reglas al principio del aprendizaje, implica organizar las actividades y ensayos experimentales del niño en un medio rico y facilitador. Aunque el niño haya asimilado la realidad y haya adquirido hábitos de respuesta frente a sus contingencias, entonces pueden pensarse el análisis de las reglas y las leyes.

Con lo que ella para dicho es casi innecesario de escribir en qué consiste este proceso de tanteo. Hagámoslo, no obstante, someramente. El recién nacido tiene, según Freinet, dos armas para enfrentarse la vida. Por un lado, el instinto, es como la huella que dejan en el niño, transmitida a través de las generaciones, los infinitos tanteos cuyo éxito ha permitido la supervivencia de la especie. Por otro, la permeabilidad a la experiencia, característica diferencial del ser humano, que hará posible nacimiento y desarrollo de la inteligencia. Las modificaciones y exigencias del medio obligan al niño a reaccionar modificando esa huella del pasado con nuevas experiencias. Si el intento fracasa, se cierra

⁴⁷ C. FREINET, Métodos naturales II: El aprendizaje del dibujo, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970, p. 20.

⁴⁸ C. FREINET, Psicol.. sensit..., p. 125.

el camino y el niño no volverá a repetir la experiencia por esa vía. Al contrario, si quien éxito, la huella se profundizará y tendrá tendencia a adoptarse en ensayos posteriores. Cuando la experiencia ha dejado su caso indeleble, el individuo pasa a una nueva adquisición: el acto se convierten mecánicos, sirviendo de trampolín para las adquisiciones ulteriores, y constituyéndose en técnica de vida, esa organización más o menos metódica de las elecciones frente a las dificultades. El comportamiento se organiza por la sucesiva sistematización de experiencias logradas que, desde ese momento, forman parte de la naturaleza: «Una experiencia lograda lo largo del cante o exploratorio crea como un reclamo de potencia y tiende a reproducirse mecánicamente para transformarse en norma de vida.»⁴⁹

Cuando surge un obstáculo que estorba la realización de su destino, el niño ase sus tanteos exploratorios hasta que encuentra una brecha que le permita continuar la línea de su vida, conservando intacta, sino acrecentada, su capacidad de poder. Ha habido una desviación. Si el obstáculo resultan infranqueable para niño, compensa la vida que deja de gastarse reforzando un dinamismo que en ese momento está resultando eficaz para su destino, recobrando para la síntesis del ser un máximo de potencia. Veremos más abajo la importancia de estas leyes para la educación, que debe, según Freinet, considerarse como la orientación del individuo hacia técnicas de vida que le aseguren equilibrio poder, como la facilitación de dificultades que le hagan ascender en sus procesos, y como levitación de aquellos obstáculos que en un momento determinado el individuo no puede franquear.

El tanteo experimental es, como se ve, uno de los pilares de la pedagogía Freinet. Y, por supuesto, el único camino para lograrlo es desartificializar los procesos de adquisición y ceñirse a los métodos naturales, aquellos con los que todos hemos aprendido a hablar, andar y defendernos en la vida. Los métodos naturales significan un radical cambio de atmósfera, pues «no son antinómicos ni de refuerzos, ni de ejercicios metódico, ni de orden y disciplina, sino que preparan al contrario:

- el esfuerzo vivo, que es el único eficaz;
- los ejercicios que consolidan los éxitos técnicos;
- el orden y la disciplina que se convierten en un elemento esencial de la conquista de la vida».⁵⁰

4. Un objetivo: la verdadera educación

Evidentemente, todo lo que hemos visto implica un nuevo concepto de educación, una nueva forma de encarar los procesos educativos. En educación no basta con efectuar algunas transformaciones formales; se trata de realizar una labor de remodelación que vaya al fondo del problema. La propia finalidad de la educación debe ser por completo reconsiderada, atacando al conjunto de tareas de la función educadora. En palabras de Guillard: «A propósito de la enseñanza... la cuestión no consiste en reformarla. Porque, como se ha demostrado después, las reformas de la enseñanza no conducen más que a crear nuevos funcionarios».⁵¹

Teniendo en cuenta el principio básico de educación por el trabajo y en método de tanteo experimental que hemos analizado anteriormente, el objetivo de la educación

⁴⁹ Idem, pp. 63-64.

⁵⁰ C. FREINET, Métodos Naturales, tomo I, p. 65.

⁵¹ E. GILLIARD, op. cit., p.9.

postulada por Freinet es claro que va por nuevos derroteros. La labor de la educación será facilitar, estimular y ayudar a la expansión de las tendencias que parezcan buenas; hacer que el interés más hondo de los alumnos se aferre a las grandes tendencias vitales básicas. La educación es la ayuda quien debe de aportarse, la dirección que es posible imprimir al proceso normal de adaptación, que consiste, como hemos visto hace un momento, en la mecanización sucesiva de los comportamientos. «Somos incapaces de crear nada -escribe Freinet-. No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a realizarse, al torrente a proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Es ese papel, limitado pero repleto de posibilidades, de la verdadera educación.»⁵² Como el mismo Freinet señala, el arte de la educación consiste en saber abrir - o en saber servirse de- las brechas provechosas.

El objetivo de la educación es promover el desarrollo del individuo con la ayuda del medio ambiente y el adulto. Educar es hacer variar los elementos de ensayo y éxito para establecer técnicas de vida favorables, es adaptar ambiente crecimiento para hacer posible el camino hacia la plena eficacia del ser individual. Un niño bien iniciado, con buena capacidad y bien equilibrado, puede zozobrar rápidamente por culpa de un medio ambiente hostil y pervertido. Este medio ambiente, que unas veces es recurso y otras barreras, tres normalmente una mezcla de los dos. De la disposición y funcionamiento de estos recursos-barrera depende, en último término, la conducta del individuo respecto del medio ambiente, que comprenden los recursos-barrera en la familia, la sociedad, la naturaleza y las personas. El horizonte de la escuela debe ser, de esta manera, ensanchado, de modo que estén integrados en ella los procesos de la naturaleza y la sociedad. La preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que éste verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda sus necesidades.

De esta forma, se educa. La escuela tradicional se limita a instruir, adiestrar; en el adiestramiento el adulto decide previamente los caminos por los que el niño debe ir y la forma que debe tener el edificio de sus conocimientos; en educación, ese niño quien se va superando por los carriles que más se ajustan a sus necesidades, es el niño quien, con ayuda de los adultos, levanta su propia construcción a su modo y manera.

Esta nueva concepción del proceso educativo dará lugar al nacimiento de un nuevo tipo de inteligencia, que Lodi describe con estas palabras: «La inteligencia que nosotros pretendemos desarrollar debe ser armónica y global: tiene que penetrar en los problemas para encontrar soluciones adecuadas a la totalidad del contexto manual que debe servir... únicamente si tiene esta capacidad de adecuarse a la realidad de nuestro mundo humano, la habilidad y la inteligencia podrán ser instrumentos revolucionarios de análisis, de proyección y de lucha, y herirán, como un boomerang, a aquellos que piensan que el hombre es una cosa.»⁵³ Esta educación tiende, en la pretensión de Freinet, a formar en el niño al hombre del mañana, «obrero activo y consciente de una sociedad de progreso, de libertad y de paz».⁵⁴

El periodo fundamental para la educación del individuo es el que va del nacimiento a los tres o cuatro años, que es el periodo al que normalmente se da menos importancia. La primera infancia es el periodo ideal para la impregnación educativa no sólo porque se puede influir eficazmente en la construcción del niño, que se lleva a cabo en estas edades, sino

⁵² C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 46.

⁵³ M. LODI, *El país cerrado*, p. 153.

⁵⁴ C. FREINET, *Téc. Frein. Esc. Mod.*, p. 145.

porque en este periodo es más posible remediar errores y corregir desviaciones. Por otro lado, como lo señala R. Salengros, la escuela primaria debe actuar de forma tal que corrija las diferencias que son debidas a la desigualdad del medio; debe proporcionar un rico ambiente educativo en el que pueda revelar sus auténticas posibilidades el niño cuyo medio familiar y social es desfavorable al educación.⁵⁵

Toda la filosofía y la psicología del educación postulada por Célestin Freinet está contenida en sus «invariantes pedagógicas», que sintetizan todo su pensamiento. Las invariantes pedagógicas son aquellos principios inmutables a los que debe someterse toda acción educativa. He aquí las más importantes de las treinta invariantes señaladas por Freinet.⁵⁶

- El niño es de la misma naturaleza que el adulto; la diferencia es de grado, no de naturaleza.
- Ser mayor no significa forzosamente estar por encima de los demás.
- El comportamiento escolar de un niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente en esto el niño no es distinto del adulto.
- A nadie le gusta alinear ser, pones en fila, porque hacerlo desobedecer pasivamente a un orden externo.
- A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en si no sea particularmente desagradable. Lo que paraliza es la compulsión.
- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robo, es decir, le casa pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- El trabajo debe ser siempre motivado.
- Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y el entusiasmo.
- No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.
- La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida.
- La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.
- A niño no le gusta recibir lecciones ex cathedra.
- El niño no se cansa haciendo un trabajo que éste en la línea de su vida, que es funcional para él.

⁵⁵ Cfr. C. FREINET y R. SALEGROS, *Modernizar la escuela*, Laia, Barcelona, 1972, p. 80; FREINET, C., *Psicol. sensit...*, p. 200 y ss.

⁵⁶ Cfr. C. FREINET, *Las invariantes pedagógicas*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 11 y 55.

- A nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
- El maestro debe hablar lo menos posible.
- Al niño no le gusta el trabajo en rebaño. Le gusta el trabajo individual o el trabajo de equipo en el seno de una comunidad cooperativa.
- La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios, incluyendo el maestro.
- La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico. Los grandes conjuntos escolares conducen al anonimato de maestros y alumnos.
- La democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede formar ciudadanos demócratas.
- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de renovación de la escuela.
- La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también una variante con la que hay que contar.
- Por fin, una variante que justificar todos los tanteos y autentifica la acción pedagógica: es la esperanza optimista en la vida.

5. ¿Cuál es el papel del maestro?

El papel del maestro debe ser totalmente replanteado y profundamente modificado para poner en práctica la pedagogía Freinet es, a estas alturas, evidente. Si se cambia la filosofía de proceso educativo, si el papel del mismo es completamente distinto de aquel que le asignaba la pedagogía tradicional, el maestro, como agente propulsor de la acción pedagógica, debe modificar sus actitudes y su práctica.

Se trata, en primer lugar, de un cambio de actitudes. Tal y como lo defendía Don Lorenzo Milani, la preocupación esencial no tiene que ser «como debe enseñarse en la escuela, sino como debe ser uno para poder enseñar».⁵⁷ Ser un buen maestro supone según Elise Freinet,⁵⁸ saber volverse niño y ponerse al nivel del niño, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total de niño; supone que el maestro se dé cuenta de que tiene que aprender más del niño que niño de él; supone ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno; «en la antigua escuela, en efecto, el profesor instruido intenta educar a sus alumnos. Nosotros afirmamos: el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, con la ayuda del adulto. Desplazamos el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el niño (...). La vida del niño, sus necesidades, sus posibilidades, son la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!».⁵⁹

Como lo señala Freinet, el maestro era antes con demasiada frecuencia un predicador que daba lecciones de dignidad y amor filial, pero que golpeaba a veces ferozmente a sus hijos, que hablaba de humildad pero se basaba su prestigio en el orgullo.

⁵⁷ Citado por M. LODI, en *El país cerrado*, p. 20; subr. Orig.

⁵⁸ Cfr. E. FREINET, *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?*, Laia, Barcelona, 1972, pp. 17 y 55.

⁵⁹ C. FREINET, citado en FREINET, E., *Nac. Pedal. Pop.*, p. 85.

Todo esto tiene que desaparecer. En lugar de ser un predicador o un censor, el maestro tiene que saber promover su papel eminentemente auxiliar, su papel de catalizador y armonizador, de ayudante que colabora con el niño a sortear los obstáculos y conservar el entusiasmo y la iniciativa; tiene que saber preparar en un medio rico favorable, los alimentos que se ajusten mejor a las apetencias de los alumnos; tiene que trabajar las barreras que se deben saltar y guardar los escalones que se deben subir, facilitando recursos y suprimiendo obstáculos, de tal manera que el niño pueda llegar sin crisis a sus cimas por medio de una sucesión de éxitos y una sistematización de los recursos. La preocupación educativa dominante no será, por tanto, la manera de enseñar ni el contenido de los libros, ni la técnica formal de aprendizaje, sino la creación de un ambiente que haga posible el proceso de aprendizaje; la preparación de locales adaptados al nuevo trabajo, la organización metódica de los talleres de trabajo, la fabricación de los instrumentos indispensables necesarios, el estudio de las condiciones de cooperación educativa y la puesta en marcha de todo el mecanismo así montado. El nuevo papel del maestro consiste, en palabras de Freinet, en «perfeccionar sin cesar, individual y cooperativamente, en colaboración con sus alumnos, la organización material y la vida comunitaria del escuela; permite a cada uno que se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales; dirigir ocasionalmente, con eficacia, sin roña ni gruñidos inútiles, a los pequeños trabajadores en dificultades; asegurar, en definitiva, dentro de la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo».⁶⁰

El maestro tiene que dedicarse menos a enseñar y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño, sino a reforzarlo, darle alimento y medio de realización. Lejos de creer que la educación es de naturaleza exclusivamente intelectual, independientemente de las condiciones materiales y el medio, lejos de aceptar que lo único que cuenta es la personalidad del maestro, con su verbo soberano y su saliva como elementos de trabajo, el maestro debe contentarse con ofrecer posibilidades de actividad, con colocar a los alumnos en una atmósfera de trabajo y organizar en la escuela un embrión de sociedad, con sus reglas, leyes y costumbres, en íntima relación con los procesos sociales actuales. Cada vez hay que contar menos con la erudición del educador y más con su capacidad para crear un medio favorable y facilitar la utilización óptima del material que se pone al alcance del niño.

El papel del maestro, como se ve, es un papel esencialmente antiautoritario; su esfuerzo debe tender a sustraer el niño del dogmatismo y de los autoritarismos disciplinarios e intelectuales, a dar al niño conciencia de su fuerza y a «convertirlo en actor de su propio porvenir en el seno de la gran acción colectiva».⁶¹ Que este nuevo papel requiere una formación especial de los nuevos maestros y una reeducación de los que han estado largo tiempo esclavizados por la escolástica, no necesita argumentación.

IV. La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva

La crítica de Freinet a la pedagogía tradicional es dura y taxativa. Sus supuestos psicológicos, pedagógicos y filosóficos son atacados con fuerza, desenmascarando sus contradicciones y su absoluta falta de consistencia. Como señala Elise Freinet, el fundador de la Escuela Moderna no economizó municiones en su ataque, encontrándose éste, con

⁶⁰ C. FREINET, Educ. por., p. 292.

⁶¹ E. FREINET, Nac. Pedal. Pop, p. 39.

mayor o menor énfasis, en cada uno de sus libros y artículos. Ciertamente algunas de sus críticas habían sido ya formuladas por los miembros de la Escuela Nueva; pero es más cierto aún que por encima de los tópicos, la crítica de Freinet pone de manifiesto un pensamiento original e innovador. Nos detendremos, en nuestra exposición, más en estos aspectos originales que en los que ya se han reseñado más arriba.

Freinet critica a la escuela el estar al margen de la vida. La escuela es como una especie de isla separada intencionalmente del medio, isla en la que hay que entrar de puntillas y en la que hay que aprender a vivir y desenvolverse con técnicas distintas a las utilizadas en ese medio. Puesto que está al margen de la vida, la escuela no puede preparar para ella; pero como, de todas formas, el niño tiene que venir, busca la forma e aprender a hacerlo fuera de la escuela: «La escuela ya no prepara para la vida ni sirve ya a la vida, siendo esta su condena definitiva y radical. Progresivamente en aumento, la verdadera formación de los niños, su adaptación al mundo de hoy y a las posibilidades del mañana, se practica más o menos metódicamente fuera de la escuela, porque la escuela no las satisface en absoluto.»⁶² Un foso cada día más profundo separa la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas, de la vida y las necesidades de unas generaciones nuevas que viven en un contexto también nuevo. Los métodos tradicionales, específicamente escolares, están creados y preparados para un medio escolar cuyos modos de vida y trabajo, cuya moral y cuyas leyes son muy diferentes de los fines. Los modos de vida y trabajo, la moral y las leyes del medio no escolar, del medio vivo. En la escuela tradicional, la inteligencia, el verbalismo y la disciplina son, hora tras hora, adulados, pero la vida es constante y sistemáticamente traicionada.

Si la escuela se separa de la realidad y permanece adaptada al pasado, el desfase entre la escuela y el medio será cada vez más acentuado. En efecto, nos encontramos «por un lado, el medio que progresa a velocidad diez y, por otro, la escuela, a velocidad uno, produciéndose un desfase creciente, origen de todos nuestros males. El educador que permanece a velocidad uno se acostumbra más o menos a este desfase. Pero los niños reaccionan, viven y piensan a velocidad diez, con las longitudes de onda que no conseguimos captar».⁶³ Por su verbalismo, sus manuales, sus lecciones, sus métodos y exigencias, la escuela lleva un retraso de cien años respecto a la sociedad, conservando aún los utensilios de entonces: las lecciones, los deberes, el estudio de los manuales, las notas, las calificaciones, los castigos y el recurso supremo a la memoria. La escuela, como indica Freinet, pretende preparar al niño de 1970 con las técnicas de 1900 y eso es, a todas luces, absurdo: la educación se convierte en un diálogo de sordos entre el maestro y el alumno, entre los cuales se interpone además la pared insonorizante de los manuales, los métodos, etc. La separación entre la escuela y la vida se ve así más acentuada todavía.

En el niño separado de la vida por la escuela se crean dos zonas de vivencias, dos mundos distintos: el escolar y el real; las preocupaciones de uno no son las del otro; los comportamientos y la moral, tampoco: «el niño no se comporta en la escuela como se comporta en la familia o en la calle. La moral que podía adquirir no le servía para nada en la vida».⁶⁴ La moral verbalista de la escuela no tienen influencia alguna sobre el comportamiento y apunta sino a consolidar y justificar la pasividad escolar. El resultado es el fracaso de la escuela tradicional y su incapacidad total para acercarse al niño, para

⁶² C. FREINET, Por una escuela del pueblo, pp. 15-16.

⁶³ C. FREINET, Las enfermedades escolares, Laia, Barcelona, 1972, página 14.

⁶⁴ C. FREINET, la educación moral y cívica, Laia, Barcelona, 1972, página 20.

reducir la distancia que los separa. Freinet lo dice gráficamente: «Vosotros decís: "están en la luna"... están en la realidad, en la realidad de su vida, y sois vosotros los que pasais de largo con vuestro vacilante cabo de vela.»⁶⁵

la escuela tradicional no respeta en niño. Fracasa, entre otros motivos, porque pretende cambiar el orden de las cosas. En lugar de dedicarse a provocar la sed de los niños, pretende hacerles beber sin tenerla, a troche y moche. En lugar de interesarse por las necesidades de niño, la escuela se empeña en servir su plato único, común y obligatorio, sin preocuparse de sí producen quienes lo ingieren indigestiones que hacen que el alimento les repugne en adelante, que producen en el alumno una especie de asco fisiológico que cerrará para siempre los caminos que conducen al aprendizaje y a la verdadera educación. El mismo error se comete cuando se intente forzar al niño a utilizar un instrumento de adquisición –la razón- que es extraño a sus tanteos y del cual no tiene necesidad alguna. Esto es poner la carreta delante de los bueyes, empezar la casa por el tejado, como si se quisiera ir más deprisa de lo que en realidad se puede y debe ir. El niño necesita unas actividades y tareas que se ajusten a sus necesidades e intereses y necesita libertad para realizar esas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido sobre lo que es el proceso de adquisición del conocimiento. Una escuela que ignora esta ley –tan básica, por lo demás- está de antemano condenada al fracaso. En este sentido, tan amenazador para la buena marcha de las cosas es el sistema escolástico tradicional, que pretende orientar demasiado aprisa a los niños hacia los deberes y las lecciones escolares, como la tendencia a la que se podría llamar infantil, que, al contrario, parece querer conservar alguno en una etapa que ya ha superado. El manual escolar es un instrumento idóneo al servicio de esta pedagogía represiva; lecciones y deberes escolares están en la base de todo el sistema de coerción imaginado por los reglamentos y los pedagogos. En su alegato contra los manuales escolares. Freinet los califica de «medio de embrutecimiento». Y en otro lugar escribe: «La escuela acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se le inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los tamo en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela».⁶⁶ Por otro lado, los manuales esclavizan también al maestro y le imponen la rutina y la monotonía.

Otra de las críticas obligadas a la escuela tradicional se refiere a su autoritarismo. Los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro; el niño es obligado a obedecer incondicionalmente y esta doma significa la negación de toda enseñanza moral; el niño se acostumbra a pensar según las normas de la escuela, ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad. Por la existencia misma de los métodos autoritarios el niño se ve obligado a reaccionar contra la autoridad, y el clima de inferioridad y subordinación al que se halla sometido le impulsa a defenderse sirviéndose de la desobediencia, las trampas y la hipocresía. Además, la disciplina escolar empuja al niño al egoísmo, a buscar ventajas para sí, a competir permanentemente con los demás niños a través del sistema de notas, calificaciones, etc. La educación moral que la escuela tradicional intenta dar fracasa, así, en toda la línea. No podía ser de otra manera: «no sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio –y hasta es inmoral- cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos cuando éstos no le

⁶⁵ C. FREINET, *Parábolas para una pedagogía popular*, Laia, Barcelona, 1973, p. 57.

⁶⁶ C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 175.

respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad».⁶⁷

Como consecuencia de todas estas «desviaciones», la escuela tradicional produce en el niño, para utilizar la lista de Freinet, desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida, miseria. La escuela ocasiona el nacimiento de una serie de «enfermedades escolares». Por su repetición y generación en el medio escolar los procesos escolásticos de adquisición turban los comportamientos vitales para convertirse en técnicas de vida que no tienen los profundos cimientos, la seguridad y firmeza de las técnicas de vida naturales.⁶⁸ Son las enfermedades escolares: «La mayoría de las enfermedades son de naturaleza crónica. Aparentemente no son muy graves; no impiden al individuo vivir en sociedad, pero lo marcan con una tara que influye sobre todo su desarrollo y futuro.»⁶⁹ La plaga está extendida por todo el mundo, pues las enfermedades escolares crecen con fuerza en todos los sitios donde reina la escolástica.

¿Cuáles son estas enfermedades? He aquí la relación que Freinet propone:

- Dislexia.
- Escolasticismo.
- Fobias (fobia del número o de la masa, fobia de los libros de texto, fobias suscitadas por los castigos).
- Anorexia escolar.
- Domesticación (manía por los cuadernos limpios, enseñanza sin perspectivas, preparación superficial con vistas a los exámenes).

El escolasticismo es la enfermedad escolar más frecuentemente denunciada por Célestin Freinet. «La escolástica – escribe- es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en diversas circunstancias de la vida para las cuales no sería capaz de preparar.»⁷⁰ El intelectualismo, verbalismo, autoritarismo, etc., que hemos analizado, son todos aspectos de este escolasticismo. Freinet no duda en compararlo con el hospitalismo de Spitz.⁷¹

Las fobias nacen y se desarrollan en la escuela como consecuencia de trastornos y traumatismos que surgen de una mala concepción de la disciplina y del trabajo.⁷² La anorexia surge cuando el niño no puede hacer ya un esfuerzo más, cuando ya no puede tragar lo que se le ofrece y menos aún lo que se le impone: hay un bloqueo.⁷³ La domesticación es un largo proceso de deteriorización de la personalidad por el adiestramiento y el aborregamiento.⁷⁴

El divorcio entre la mecánica de las actividades (lectura, escritura, cálculo...) y su comprensión ha dado origen a una curiosa especie de analfabetismo que hace que quienes lo padecen sepan, por ejemplo, descifrar las letras pero no lo que leen. Las deficiencias de los

⁶⁷ C. FREINET, educ. moral y civ..., p. 21.

⁶⁸ Cfr. C. FREINET. Métodos Naturales. III: El aprendizaje de la escritura, Fontanella-Laia, Barcelona, 1972, p.33.

⁶⁹ C. FREINET, Las enferm. Escol., p. 30.

⁷⁰ C. FREINET, invar.. pedal., p. 33

⁷¹ Cfr. C. FREINET, Paráb. Pedal. Popular, p. 118.

⁷² Cf. C. FREINET, Enfer. Esc., p. 53.

⁷³ Cf. Idem, p. 80.

⁷⁴ Cf. Idem, p. 83.

niños al enfrentarse con las tareas escolares van en aumento, y la causa hay que buscarla en el error de orientación de la escuela tradicional. Con su característica prosa cáustica Gilliard escribe: «La escuela es, por excelencia, un taller de esterilización. Se le dan niños normales y ella se esfuerza en convertirlos en hombres retrasados.»⁷⁵

¿Qué solución le queda al niño?: dejar estallar la vida en el patio de recreo y en la vida normal, adquirir la cultura a pesar de los maestros y contra ellos.⁷⁶ Los niños viven su vida a pesar de la escuela «incluso contra ella si fuese necesario, en vez de integrarse dentro como en un elemento esencial de su futuro y de sus conquistas».⁷⁷

Pero la inadaptación intelectual, moral y técnica de la escuela afecta también al maestro. Los maestros de todos los grados han sido condicionados por la vieja pedagogía durante tan largo tiempo que son aún imponentes para quitarse de encima unas prácticas cuyos peligros no les son desconocidos. Como escribe Freinet, no se vive impunemente en un medio contaminado sin sufrir sus consecuencias: «el escolasticismo alcanza rápidamente a los maestros que se adentran en la vida escolástica. También ellos se acostumbran a unas formas de pensar y actuar, a un comportamiento al que no se rebajarían si hubiesen sabido guardar, incluso en clase, su eminente cualidad de hombres. Comprenderían entonces que su primera obligación como educadores, republicanos y demócratas es comportarse como educadores, republicanos y demócratas en sus propias clases».⁷⁸

La crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, sino que llega también a la nueva pedagogía contemporánea a él: la educación nueva, la Escuela Activa. Sin personalizarlos, vamos a ver cuáles son los principales puntos de apoyo de estas críticas.

Para empezar, los movimientos de educación nueva disfrutaban de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables. Mientras Freinet y, con él, los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad («Tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestidos antes de un gran bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas»),⁷⁹ los que practican los nuevos métodos nadan en la abundancia de materiales y de personas bien cualificadas para su trabajo y se encuentran con niños en condiciones madurativas óptimas para la práctica pedagógica. Además, las escuelas nuevas olvidan la estrecha dependencia entre la escuela y el medio social, y parece como si no percibieran las implicaciones sociales de la educación, como si no se dieran cuenta de que, como vimos más arriba, no hay educación ideal, sino educación de clase.

Por otra parte, el mejor método no es el que se argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces. La Escuela Nueva se ha quedado, según Freinet, en la teoría. Además, su atmósfera es muy artificial; Freinet reprocha a los jardines de infancia y escuelas maternas modernas el que sean centros de aclimatación más o menos opulentos y provistos de todas las perfecciones técnicas posibles. Estas instituciones conceden, además, demasiada importancia al juego y no precisamente al juego que adapta y libera, sino a un juego artificial, preparado de antemano por el educador; de esta forma, dice Freinet, la Escuela Nueva se ha fundado no sobre el juego verdadero sino sobre el placer, es son cosas muy distintas. El tanteo, mientras, se limita a experiencias definidas,

⁷⁵ E. GILLIARD, op. cit., p. 17.

⁷⁶ Cf. C. FREINET, Paráb. Pedal. Pop., p.16.

⁷⁷ C. FREINET, Enfer, esc., p. 16.

⁷⁸ C. FREINET, Idem, p. 95.

⁷⁹ C. FREINET, citado en FREINET, E., Nac. Pedal. Pop., p.87

previstas y preparadas con antelación por el educador. La cuestión no es reemplazar la escuela austera y antinatural por la escuela divertida y alegre; Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de la vida, la concepción intelectualista y verbalista de la nueva educación y el enfoque vitalista, centrado en el trabajo de los niños, de la pedagogía moderna que él propone. Los métodos activos y su artificialidad deben ser superados, así como los juegos que han puesto en circulación, pues son una estrecha manera de encarnar la necesidad infantil de exploración.

Freinet tiene mucho interés en diferenciar la Escuela Activa de su Escuela Moderna: «Decimos Escuela Moderna y no Métodos Activos por esta expresión, nacidas hace veinte o treinta años, podría dar a entender que el esfuerzo de renovación provendrá de la introducción de nuestras clases de una actividad manual, de trabajos o de juegos, que será como una reacción contra el excesivo intelectualismo de la escuela tradicional. No pensamos que la actividad sea el elemento primordial de una pedagogía válida. Antepone la concentración, a menudo silenciosa, en su tarea inteligente; una permanente actividad del espíritu que es como el antídoto de la pasividad tradicional.»⁸⁰ la noción de actividad es la que puede condicionar todas las técnicas. Incluso si se la comprende en su sentido más amplio, no implica el cambio de orientación de la escuela tal y como lo preconiza Freinet. Demasiado se ha dicho que el niño debe estar siempre activo y se ha puesto la actividad en el centro de todo comportamiento; ahí propensión a hacer de la actividad del credo de la pedagogía y a creer que el niño no es feliz si no se agita y mueve cosas con las manos. En este concepto estrecho hay un gran peligro: que en la educación se dé el primer puesto a la actividad física, a menudo exclusivamente manual, sin considerarse que así se sigue encarando el problema, por su lado flaco. «El riesgo de equivocarse desaparecerá si decimos no que el niño necesita actividad, sino que incesantemente se siente impulsado a dominar y realizar su vida, a mantener y aumentar el material de su poder; que su inquietud exige mayor variedad posible de tanteos experimentales previos a la implantación de las tendencias y no más de vida.»⁸¹ La libertad en materia de educación supone la posibilidad de elegir; si no se ofrece a los niños una gama lo suficientemente amplia de posibilidades de trabajo a su medida, no puede hacer elección y el sistema no puede funcionar. Por último, Freinet prefiere el nombre de Moderna al de Nueva por qué insiste mucho menos en el aspecto de novedad que en el de a datación a las necesidades actuales.

Freinet está, por supuesto, en contra de la escolarización de estos métodos, que los esclerotiza y hace estériles. Así lo vimos en el caso de los «centros de interés» de Decroly, asimilados por la escuela oficial y condenados así al fracaso.

Está, asimismo, contra los métodos de enseñanza programada. No está en contra de la utilización de la técnica o de los modernos métodos audiovisuales, pero sí contra la utilización fría y «behaviorista» de estos métodos: «era lógico que el país que ha taylorizado y racionalizando la industria, que inventó el trabajo en cadena, intentase

⁸⁰ C. FREINET y R. SALENGROS, *Modern, esc.*, p. 6.

⁸¹ C. FREINET, *Psicol. sensit...*, p. 215. FIORENZO ALFIERI plantea las cosas en parecidos términos: «La elección de fondo realizada por el MCE no era puramente de tipo activista. No se nutría de una confianza en la acción del niño, cualquiera que está fuese. Al contrario, dentro de las varias situaciones concretas aparecían unas intenciones bien arraigadas que pueden resumir ser fundamentalmente en una: ninguna actividad debe ser fin en sí misma» (El oficio del maestro, Avance, Barcelona, 1975, p. 61).

también taylorizar la enseñanza». ⁸² Pero mientras estos métodos no se utilicen en el ambiente escolar adecuado y no se encuadren en el contexto de una psicología de la educación liberadora y al servicio del pueblo, no serán sino un medio más de explotación y aborregamiento en beneficio de quienes utilizan la educación para perpetuar su situación de privilegio.

V. Programada para la transformación

En Por la escuela del pueblo Freinet recapitula, someramente, las bases psicopedagógicas de su orientación y, sobre todo, ofrece una serie de datos e informaciones imprescindibles para todo el que quiera conocer su pensamiento o poner en práctica su espíritu. Aquí, para acabar este capítulo, vamos a exponer este programa básico de Freinet sin insistir en los aspectos que ya han sido objeto de análisis anteriores y sin entrar en problemas prácticos de técnicas y métodos, que se encuentran tratados en las publicaciones de la Cooperativa de Enseñanza Laica. Por un escuela del pueblo es, como lo indica su subtítulo, una «guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica del escuela moderna» y aquí nos limitaremos a describir los componentes de esa organización lo cual puede ser suficiente para acabar de entender la pedagogía Freinet.

1. Finalidad de la educación

Si se quiere acabar con la escuela que acaba de ser criticada, si se quieren buscar alternativas que se saquen a la educación del callejón sin salida en que se encuentra, no hay más remedio que cortar el mal de raíz y, como dice Freinet, cambiar la naturaleza misma de la escuela. La escuela debe ser modernizada, lo cual no quiere decir solamente que haya que comprar material nuevo o que se deba hacer participar más a los alumnos en el desarrollo de las elecciones o ejercicios, ni siquiera organizar cooperativas, editar un periódico o hacer prácticas de correspondencia; la modernización de la escuela implica, ante todo, una modificación de los conceptos educación, aprendizaje, enseñanza, cultura, etc.

Frente a la concepción funcional de la educación (educar para pasar exámenes, obtener plazas o conseguir ascensos), y a la concepción capitalista (educar para producir; para perdurar), Freinet opone la verdadera finalidad educativa: «El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirva. Cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada.» ⁸³ Como indica el mismo Freinet, lo que falta no es el dinero, sino la conciencia de la necesidad de esta adaptación, la concepción del papel verdadero de la escuela, de su importancia decisiva en la vida de las personas y en la paz y prosperidad de los pueblos.

⁸² C. FREINET, citado en PIATON, G., El pensamiento pedagógico de C. Freinet, Marsiega, Madrid, 1975, p. 89.

⁸³ C. FREINET, Por una esc. del pueblo, p. 21. Subrayado original.

2. La escuela centrada en el niño

Ya se ha hablado de este aspecto más arriba. Al igual que la escuela tradicional se centra en las materias a enseñar, materias a las que se supeditan la organización escolar, los maestros y los alumnos, la escuela moderna se centra en el niño. Técnicas -manuales e intelectuales-, materias, metodologías, modalidades de la educación, etc., tienen que desprenderse de las necesidades del niño en función de las necesidades de la sociedad. Por un lado, el niño, gracias a los planes de trabajo, puede ir a su paso y medir su progreso; por otro, los cambios en las relaciones son espectaculares, transformando se la atmósfera de la clase y apareciendo un clima totalmente nuevo. Por otra parte, la Escuela Moderna se centra en el niño cuando cultiva su éxito en lugar de fracaso, como hacia la escuela tradicional: «El individuo no puede vivir sin éxito, pues éste es, para bien o para mal, la afirmación de su vitalidad y de su capacidad.»⁸⁴

3. El niño construye por sí mismo su personalidad con nuestra ayuda.

Puesto que en las actuales condiciones materiales no puede darse a cada niño la educación apropiada, se intentará prepararle y ofrecerle un ambiente, un material y una técnica que faciliten su formación y preparen sus caminos. No se dará importancia la materia para memorizar ni a los rudimentos de la ciencia por aprender, sino a la salud e ímpetu vital de niño, a la persistencia en él de sus facultades creadoras y activas; a la riqueza del medio educativo; a las técnicas y al material que, en este medio, permitirán la educación natural, vida y completa de la que ya hemos hablado. «Nuestro alumno -escribe Freinet- no será en absoluto lo que nosotros le habremos enseñado a ser; no reflejará la imagen de las elecciones que le habremos impartido. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle, impregnando del ejemplo leal de estudio y de acción que le ofrezcamos.»⁸⁵

4. La escuela de mañana será la escuela del trabajo

Las palabras y los conceptos que expresan sólo representan un enriquecimiento si son la prolongación de la experiencia personal; esta experiencia personal no puede ser abreviada y, por supuesto, no se debe prescindir de ella; el proceso normal del tanteo experimental debe ser respetado y mantenido en todos los niveles, porque para Freinet «no hay elección, sino impregnación decisiva»,⁸⁶ impregnación del acción y, sobre todo, del trabajo, el gran principio y motor de la pedagogía popular, «actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones».⁸⁷

El sistema de deberes y lecciones impartidos uniformemente a toda la clase es sustituido por el trabajo individualizado, los planes de trabajo, investigaciones, experiencias, etc. Esto implica que el estudio de memoria queda suprimido; sobre todo, se suprime las notas y calificaciones, que, como escribe Freinet, son una de las formas más

⁸⁴ C. FREINET, Educ. moral y civ..., p. 38.

⁸⁵ Idem, p. 28.

⁸⁶ C. FREINET, Net. Nat., tomo II, p. 23.

⁸⁷ C. FREINET, Por una esc. del pueblo, p. 23. subrayado original.

inmorales de la realidad escolar tradicional: «cada vez que el alumno hace todo lo que puede, merece la máxima calificación, cualquiera que sea el resultado».⁸⁸

5. Cabezas bien formadas y manos expertas antes que odres repletos

Ya hemos visto como una diferencia esencial entre la pedagogía tradicional y dan la moderna es que la primera postula que si se quiere enseñar escribir a niño, se le debe enseñar a coger el bolígrafo, debe saber las reglas de la ortografía, etc.; en la Escuela Moderna escribe y habla correctamente sin saber ninguna reglas gramaticales. No vamos a insistir más en ello: la actividad escolar debe fundamentarse en el trabajo, lo cual supone que la escuela dé definitivamente la espalda a la manía de instrucción pasiva y formal y se plantee el problema de la formación a través de la actividad constructiva. «Estamos contra la separación anormal de la clase intelectualista y el taller activo que prepara la dualidad de los trabajadores manuales, relegados a la mediocridad, y una clase intelectual tanto más presuntuosa cuanto más estériles.»⁸⁹ Las técnicas y materiales de la CEL ideó y preparó a lo largo de su historia son un precioso instrumento de trabajo para promover el cambio.

6. Una disciplina racional, emanación del trabajo organizado

La moral, dice Freinet, es como la gramática: se pueden conocer sus reglas a la perfección pero ser incapaz de aplicarlas a la vida cotidiana. El problema del comportamiento de los niños debe replantear seno a la luz de los principios, sino de los hechos: no hay ya que preguntarse si los niños son obedientes y tranquilos, sino si trabajan con entusiasmo y provecho. «Cuando los alumnos se centre ganar trabajos que les interesa profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo.»⁹⁰ El problema disciplinario pasa un segundo plano en beneficio de la organización material, técnica y pedagógica del trabajo, que debe ser el elemento decisivo de la disciplina escolar, auténtica disciplina cooperativa del trabajo. La Escuela Moderna no conoce otra técnica disciplinaria que el trabajo.

7. Una escuela del siglo XX para el hombre del siglo XX

Es evidente que la escuela tiene que adaptar sus locales, programas, horarios y, sobre todo, sus útiles de trabajo y sus técnicas a las conquistas esenciales del momento actual: «lo queramos o no, el niño vive, actúa y reacciona en un medio que es el siglo XX. La escuela y la educación deben prepararlo para vivir lo más intensa, poderosa inteligentemente posible, y con un mínimo de riesgo y perjuicios, en ese medio real».⁹¹

⁸⁸ Idem, p. 151.

⁸⁹ Idem, p. 75.

⁹⁰ Idem, p. 25.

⁹¹ C. FREINET, Educ. por el trab..., p. 233.

8. La readaptación se hará partiendo de la base

Este aspecto ha sido ya subrayado con anterioridad. A nivel de los contenidos de la educación, la formación no debe descender de lo alto, «sino que asciende de la vida ambiente, bien arraigada, bien nutrida, vigorosa y robusta»;⁹² puede que esto sea más complejo, pero es necesario. A nivel de renovación de la escuela, de los maestros de base, con su trabajo cotidiano, con sus esfuerzos permanentes por transformar la vida escolar, con su solidaridad y organización, hay que esperar más que de las grandes obras teóricas elaboradas sobre la base exclusiva de los conocimientos o las doctrinas.

9. La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular

Está claro que la actual educación debe ser sustituida con urgencia por otra que, por fin, se sumerja en el pueblo, en sus necesidades, en sus modos de vida, en sus hábitos de acción, trabajo y pensamiento. Freinet lo expresa con un estilo inconfundible: «El feudalismo tuvo su escuela feudal; la iglesia mantuvo una educación a su servicio; el capitalismo ha engendrado una escuela bastarda, con su verborrea humanista que disfraza su timidez social y su inmovilidad técnica. Cuando el pueblo acceda al poder tendrá su escuela y su pedagogía. Su acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que van hacer.»⁹³

Bibliografía

- ALFIERI, F.: El oficio de maestros, Avance, Barcelona, 1975.
 ALUMNOS DE BARBIANA: Carta a una maestra, Nova Terra, Barcelona, 1970.
 BALESE, L. y FREINET, C.: La lectura en la escuela por medio de la imprenta, Laia, Barcelona, 1973.
 BELPRERON, R.: El fichero escolar, Laia, Barcelona, 1973.
 BERNARDINI, A.: Diario de un maestro, Fontanella, Barcelona, 1974.
 CIABATTI, P.: Contraescuela, Zero, Madrid, 1973.
 CLARI, B.: Modos de enseñar, Avance, Barcelona, 1977.
 DELIGNY, F.: Los van a mundos eficaces, Laia, Barcelona, 1973.
 ELIADE, B.: La escuela abierta, Fontanella, Barcelona 1975.
 FREINET, C.: Consejos a los maestros jóvenes, Laia, Barcelona, 1974.
 El diario escolar, Laia, Barcelona, 1974.
 El método natural de lectura, Laia, Barcelona, 1974.
 La educación moral y cívica, Laia, Barcelona, 1972.
 La educación por el trabajo, F. C. E., México, 1974.
 La salud mental de los niños, Laia, Barcelona, 1973.
 Las enfermedades escolares, Laia, Barcelona, 1972.
 La invariantes pedagógicas, Laia, Barcelona, 1974.
 La psicología sensitiva y la educación, Troquel, Buenos Aires, 1969.
 Las técnicas audiovisuales, Laia, Barcelona, 1974.
 Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.

⁹² C. FREINET, Por una esc. del pueblo, p. 26.

⁹³ Idem, pp. 27-28.

- Los métodos naturales. II: El aprendizaje del dibujo, Fontanella-Estela, Barcelona, 1970.
- Los métodos naturales. III: El aprendizaje de la escritura, Fontanella- Laia, Barcelona, 1972.
- Los planes de trabajo, Laia, Barcelona, 1973.
- Parábolas para una pedagogía popular, Laia, Barcelona, 1973.
- Por una escuela del pueblo, Fontanella, Barcelona, 1972. (Este mismo libro apareció en México bajo el título La escuela popular moderna. Universidad Veracruzana, Méx., 1967.)
- Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, siglo XXI, Méx., 1973.
- «Vers l'école du prolétariat: la dernière étape de l'école capitaliste», en PARTISANS, Education ou mise en condition? Maspero, París, 1974, páginas 138-143; la edición española (Pedagogía, ¿educación o condicionamiento?, A. Redondo, Barcelona, 1973) no incluye este artículo de Freinet.
- FREINET, C. y BEAUGRAND, M.: La enseñanza del cálculo, Laia, Barcelona, 1973.
- FREINET, C. y SALENGROS, R.: Modernizar la escuela, Laia, Barcelona, 1972.
- FREINET, E.: ¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?, Laia, Barcelona, 1972.

OLIVEIRA Formosinho, Julia. "7 Contextualización del modelo curricular High/Scope en el ámbito del "Proyecto Infancia". En: Zabalza, Miguel A. Calidad en la Educación Infantil. Ed. Narcea, España, 1996. pp.

7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR HIGH/SCOPE EN EL ÁMBITO DEL "PROYECTO INFANCIA"

Julia OLIVEIRA-FORMOSINHO
CEFOPE-Universidad del Miño
Braga

Introducción

El "Proyecto Infancia: Contextualización de Modelos de Calidad" es un Proyecto de investigación e intervención en el ámbito de la metodología de la Educación Infantil realizado por un equipo, coordinado por Julia Formosinho de docentes investigadores del Centro de Formación de Profesores y Educadores de Escuela Infantil de la Universidad del Minho.

El Proyecto intenta identificar modelos de calidad para la Educación Infantil y adaptar esos modelos al contexto portugués. El primer modelo en ser contextualizado fue el modelo High/Scope.

Este trabajo presenta la primera fase de contextualización de dicho modelo. En ella se reflejan varias de las cuestiones esenciales en cualquier proceso de contextualización.

La contextualización pasa por un debate sobre la relevancia cultural de las premisas teóricas que forman parte del modelo y de la rutina diaria de su puesta en práctica. Para llegar a concretarse en un proceso de utilización del programa en el marco cultural del que forma parte.

Así en este Proyecto de contextualización se plantearon estas cuestiones: ¿Cuál es la relevancia del modelo High/Scope para la realidad cultural educativa portuguesa? ¿Cómo es que un equipo de formadores trabajando conjuntamente con un equipo de profesionales podrían hacer suyo el modelo? ¿Cuál sería el proceso adecuado para dar apoyo a la experimentación práctica del modelo? ¿Cómo reaccionan los padres y las madres de los niños y niñas que acuden a las clases donde se lleva a cabo el la experimentación?

Este trabajo se inicia con una descripción breve del "Proyecto Infancia" y a continuación se presenta el primer modelo curricular en proceso de adaptación: el modelo High/Scope.

Para proceder a esa presentación se ofrece como introducción, una historia evolutiva del currículo High/Scope y una breve información sobre su fundamentación teórica. Se pasará, después a un análisis de la estructura curricular del modelo, en alguno de sus aspectos clave tales como: espacios, materiales, rutina diaria, interacción niño-adulto. Todo esto se hará a la luz de una de las ideas centrales del modelo: la construcción de la autonomía por el niño/a, tanto a nivel intelectual como moral.

Se concluirá volviendo al "Proyecto Infancia" con algunas reflexiones sobre el apoyo que el Proyecto da a los niños y niñas en las aulas donde se lleva a cabo, para la construcción de la interdependencia y de la pertenencia.

Eso nos permitirá hacer una referencia a la cultura portuguesa, como fuente curricular en las aulas de actividades, y de paso nos dará pie para concluir abordando la cuestión de la calidad en la Educación Infantil.

Presentación del "Proyecto Infancia"
como marco de contextualización del modelo curricular High/Scope

OBJETIVO, VERTIENTES Y EQUIPO*

Como dijimos, el "Proyecto Infancia" tiene como principal objetivo la identificación y la contextualización de modelos de calidad contrastada en Educación Infantil. El Proyecto tiene tres vertientes: la investigación, la formación y la intervención sobre el terreno.

La investigación incide sobre la indentificación de los modelos de calidad y sobre la investigación de campo de los procesos y de los resultados de los modelos que, una vez contextualizados, son llevados a la práctica en los centros educativos infantiles integrados en el Proyecto.

* El Proyecto es financiado por la Fundación Aga Khan y por la Fundación Calouste Guibenkain.

El grupo universitario del Proyecto está formado por docentes del Departamento de Ciencias de Educación da Crianza del centro de Formacao de Profesores e Educadores de Infancia, de la universidad del Minho (Braga): Julia Formosinho (coordinadora), Cristina Parente, Dalila Lino, Fátima Vieira. Helena Vasconcelos, Paula Cristina Martins.

El Proyecto ha sido largamente discutido con investigadores portugueses: Joaquin Bairrao. Emília Tabuco. Isabel Cruz. Teresa Vasconcelos, Cristina Figuzira, Sergio Niza. Tiene además consultores internacionales con los que ha dialogado anteriormente Fontana. Bernard Spodek. Lilian Katz. Miguel Zabalza y Kathy Silva.

El énfasis en la calidad se justifica porque está probado que sólo los programas de calidad tienen efecto duradero en la vida de los niños. Existe consenso en identificar como uno de los aspectos de la calidad la elevada formación de las educadoras de infancia. De ahí que el Proyecto priorice la vertiente de formación sobre las de investigación e intervención sobre el terreno.

La formación de las educadoras de infancia integradas en este Proyecto se lleva a cabo en tres niveles: en el ámbito de la formación inicial (nivel de bachillerato, 3 años tras la enseñanza secundaria), en el ámbito de la formación especializada (curso de estudios superiores especializados de dos años tras el bachillerato, confiriéndole un grado equivalente a la licenciatura) y en el ámbito de la formación continua. A este nivel (formación continua) el Proyecto está en curso desde el año lectivo 1991-1992.

La intervención sobre el terreno se hace a través de la puesta en práctica de los modelos contextualizados. El primer modelo contextualizado es el modelo High/Scope. Su aplicación es llevada a cabo por educadores en formación en el curso de estudios superiores especializados. Participan también alumnas en prácticas supervisadas de los cursos de formación inicial.

A este nivel el Proyecto se inició en 1992/93 en 20 aulas de Educación del distrito de Braga, a las que asisten cerca de 400 niños/as. En el año lectivo de 1993/94 se incorporaron 20 aulas más Formaron parte del Proyecto en el año 1992/93, 20 profesionales que realizaban un Curso de Estudios Superiores Especializados, en el CEFOPE, 15 alumnas del curso de bachillerato y el equipo universitario con sus consejeros nacionales e internacionales. En el año lectivo de 1993-94 se integraron otras 20 educadoras, más sus niños -alrededor de 400-.

En el momento de redactar este capítulo (marzo del 95) el Proyecto incluye 35 educadoras infantiles y 700-800 niños. Ya se inició en el año lectivo del 1994-95 la contextualización de un nuevo modelo, el Modelo de la Escuela Moderna, que abarca en la actualidad cerca de 100 niños.

PUNTOS DE PARTIDA DEL “PROYECTO INFANCIA”

1. La premisa básica en que opera el Proyecto es la del constructivismo: el ser humano (niño o adulto) construye su propio conocimiento en interacción con los objetos, las ideas y las personas.
2. Otra premisa nos dice que es la calidad de la interacción la que determina la calidad de esa construcción del conocimiento.
3. Una consecuencia de esas dos premisas es que los contextos de la vida del niño y del adulto tienen que ser adecuados al tipo de interacción que propicia la construcción del conocimiento.
 - a) Tomando como ejemplo el Programa High/Scope, podemos verificar que la preocupación por la interacción constructora de conocimientos comienza a nivel de espacios y materiales, esto es, a nivel del mundo físico de los objetos. Pero se extiende a la interacción con el mundo de las personas (niños y adultos) con quienes cada niño comparte ese mundo físico. Y se prolonga en la interacción con las ideas que se generan en ese mundo compartido. Pero en este programa la preocupación por la interacción

constructora de conocimientos se prolonga hasta alcanzar la organización constructora de conocimientos se prolonga hasta alcanzar la organización de una rutina diaria: un mundo rico de actividades y de experiencias, libres u organizadas pero siempre en una secuencia previsible, que permite al niño/a experimentar la realidad desde varios puntos de vista.

- b) Esta consecuencia práctica está presente también en la atención prestada por el Proyecto Infancia a la creación del espacio exterior (recreo), y a la interacción en el seno de la familia y de la comunidad.
4. El niño aprende tomando la iniciativa. El adulto debe, por tanto, aprender a construir un ambiente donde él pueda tomar iniciativas. El niño debe aprender interactuando. El adulto aprende a ayudar al niño a desarrollar esa interacción. El niño es activo, el adulto debe serlo también.
5. El “encuentro” adulto-niño y niño-niño son espacios comunicativos donde se construyen los conocimientos, se desarrollan los afectos, donde el niño crece y se apropia de la cultura que le rodea y donde el educador se recrea profesionalmente.

El currículo High/Scope para la Educación Infantil

HISTORIA Y EVOLUCION

La pregunta sobre lo que debe ser la Educación Infantil no puede ser objeto de una única respuesta, completa y definitiva. Las finalidades que se le atribuyen dependerán de aquello que se piensa sobre el mundo, el ser humano, la vida, la naturaleza, el niño, el aprendizaje y el desarrollo, pero depende también del momento histórico y del contexto social y cultural en el que se plantea la pregunta.

Así pues, presentar el currículo High/Scope para la Educación Infantil requiere hacer un análisis tanto en términos de lo que se puede llamar una teoría de la educación (Kohlberg y Mayer, 1987) –que incluye su punto de vista sobre el ser humano, la vida y el aprendizaje- como en términos evolutivos. Siendo este currículo hoy una perspectiva de la educación Infantil muy conocida, ha ido recibiendo en su transcurrir histórico muchas aportaciones. Desde el Perry School Project hasta nuestros días se ha ido generando esa perspectiva a través de un diálogo muy intenso entre sus creadores y los prácticos sobre el terreno, entre todos éstos y los investigadores, entre todos ellos y los teóricos que aportaban nuevas contribuciones para su reformulación. Este currículo representa una construcción progresiva de conocimiento sobre la Educación Infantil que se ha ido constituyendo a través de la acción y la reflexión sobre la acción a varios niveles: el del niño, el del educador, el del investigador y el de la interacción de todos ellos en la construcción de la acción educativa.

El currículo high/Scope se sitúa en el marco de una perspectiva de la Educación Infantil basada en la psicología del desarrollo. Fue iniciado en la década de 1960 por David Weikart, Presidente de la Foundation of Educational Research High/Scope, con sede en Ypsilanti, michigan. David Weikart había trabajado como psicólogo en el distrito escolar de Ypsilanti, a finales de la década de los 50, atendiendo a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Esta experiencia profesional lo motivó para desarrollar un programa de educación Infantil que preparase a estos niños para la entrada en la escuela. Nace así, en 1962, el Ypsilani Perry Pre-School Project que representa la primera piedra de lo que es

hoy el currículo High/Scope pero que, como es natural, estaba aún muy lejos de la estructura que presenta hoy.

Primera Fase:

Educación Compensatoria

El Proyecto Perry se guiaba por consideraciones de orden muy general que, por lo menos, identificaba lo que los autores querían que no fuese, es decir:

- a) No querían que fuese meramente un código de “buenas maneras o buenas costumbres”.
- b) No querían que fuese solamente un apoyo al desarrollo socio- emocional del niño (forma convencional entonces de concebir la Educación Infantil).

Históricamente el nacimiento del “Proyecto Perry” se sitúa en el contexto del Movimiento de Educación Compensatoria de los años 60 y en el ámbito de las preocupaciones por la igualdad de oportunidades educativas. Esta preocupación ampliamente documentada en la literatura sobre educación (Formosinho, 1992) llama la atención sobre la necesidad de crear situaciones que promuevan esa igualdad y, a través de ella la igualdad de oportunidades económicas y sociales. Se sitúa, pues, todavía en un naciente rechazo de la posición de quienes consideraban el desarrollo intelectual como mero aprendizaje de capacidades específicas a través de la repetición y memorización¹. De hecho, David Weikart y sus colaboradores deseaban, en parte por las propias características de la población infantil específica en que estaban interesados –niños con dificultades de aprendizaje- que el programa trabajase sobre el desarrollo intelectual del niño. Pero, sin embargo, no querían hacerlo en el ámbito de la psicología educacional predominante en ese momento en los Estados Unidos –el behaviorismo-.

Los presupuestos centrales del Proyecto Perry son los siguientes:

- a) El aprendizaje se hace a través de la acción del niño y no por repetición o memorización.
- b) El currículo se dirige a los procesos subyacentes del pensamiento.

En resumen, como respuesta al grupo de niños a que inicialmente se dirigían –los niños con dificultades- el programa se centró en la cuestión del desarrollo intelectual. Lo hacía en el marco de una tradición psicología que pronto emergerá con gran fuerza en los E.U.A. –la tradición de la creencia de que la actividad infantil constituye el eje central para la acción educativa-. Esta emergencia doctrinal tiene lugar a través de la divulgación creciente de Piaget, aunque ya había precedente en los Estados Unidos. En esta tradición de creencia en el niño como ser competente para la actividad educativa se impone hacer una referencia a John Dewey.

¹ Esto se incluye en el marco del debate por entonces en auge, sobre los paradigmas del análisis psicológico y sus implicaciones pedagógicas.

Segunda Fase:

Tareas Piagetianas/Tareas de aceleración

En el inicio de la década de los 60 surgen en los EE.UU. varias presentaciones de la obra de Piaget entre las cuales, como la fundación High/Scope destaca, se encuentra la hecha por David Hunt. Las aportaciones de Piaget: combinadas con la contribución de Smilansky en lo que se refiere al desarrollo de rutinas diarias y del ciclo planificación-acción-revisión (“plan-do-review”), constituyen las fuentes principales para lo que se puede llamar la segunda fase del programa cuya descripción se puede encontrar en Weikart et al. (1971). Sin embargo, el peso de la tradición en la que los profesores habían construido sus conocimientos se hace naturalmente sentir coexistiendo con la aceptación de los objetivos humanistas de la psicología del desarrollo². Así, en esta fase, el currículo, llamado “currículo de orientación cognitivista”, se sienta en:

- a) La definición del desarrollo psicológico como la finalidad de la educación.
- b) La definición del papel del profesorado como promotor del desarrollo psicológico infantil.
- c) La creación y utilización de tareas que promuevan las estructuras propias de cada estadio y que permitan que el niño avance hacia el estadio siguiente.
- d) La creación de una rutina diaria estable con un ciclo central de planificación-acción-revisión (plan-do-review).

En cierta, en esta segunda fase, la inspiración de Piaget fue tomada de forma un tanto rígida y el programa se organizó en torno a la preparación de tareas que permitieran “acelerar” el desarrollo de los niños y niñas. Sin embargo, la constante apertura a la práctica, que caracteriza este programa desde el comienzo hasta nuestros días, y las contribuciones inestimables de Sara Smilansky en la estructuración de la rutina diaria (todo esto en el contexto de un debate creciente sobre las repercusiones para la educación, de la teoría de Piaget) permitieron a los autores del programa tanto oír críticas como hacer su propia autocrítica. Surge, así, pues una tercera fase del Programa High/Scope: la fase de las “experiencias-llave”.

Tercer Fase:

Experiencias-llave:

de la aceleración a la construcción

Fue el inicio de la década de los setenta cuando el desarrollo de lo que hoy comúnmente se llama “currículo High/Scope” entró en su tercera fase. La mejor descripción de esa fase se encuentra en el libro de Omán, Banet y Weikart (1979), sobre “el niño en acción”³ Las características diferenciadoras de esta tercera fase son:

- a) La organización de la experiencia educativa en torno a “experiencias-llave”.

² A este nivel, siendo central la figura de Piaget, la fundación High/Scope reconoce siempre otras contribuciones valiosas y destaca algunos nombres como el propio Hunt, uno de los divulgadores de Piaget, Kohlberg, Flavell, Elkind.

³ Existe una traducción de este libro en lengua española: Niños pequeños en acción. Edit. Trillas, México.

b) La reconceptualización del papel de las personas adultas.

Naturalmente la experiencia de práctica educativa adquirida por el equipo High/Scope durante estos años de trabajo, constantemente reflexionada, ejerció influencia decisiva para que el programa destacase una nueva manera de afrontar el papel del adulto y de apoyar la actividad educacional del niño.

En la fase anterior el profesorado presentaba tareas y hacía preguntas para trabajar el estadio de desarrollo en el que el niño ensayaba. Esto significa que muchas veces éste ya conocía la respuesta. Ahora, en esta tercera fase, se considera que el papel del adulto es el de generar oportunidades y propuestas de actividades para que el niño realice experiencias de aprendizaje. El adulto hace esas propuestas, crea esas oportunidades en el marco de un ambiente educativo estimulante en cuya preparación ha trabajado previamente.

En cierta manera, esta evolución de la práctica corresponde a una evolución de la lectura de Piaget como fuente de inspiración educativa: de una enseñanza directa para facilitar (a veces acelerar) las estructuras de desarrollo, donde el adulto tenía necesariamente un papel central (sabía lo que quería acelerar y definía medios educativos para hacerlo con estrategias muy directivas) se pasa ahora a poner al niño en contacto con la realidad educativa estimulante donde se confía en que él, por su propia iniciativa, construya el conocimiento, teniendo por tanto, la persona adulta un papel menos directivo y más de apoyo y soporte.

El currículo así concebido pasó a ser utilizado de forma flexible con diferentes poblaciones infantiles: más favorecidas y menos favorecidas en programas bilingües, en programas para niños con necesidades educativas especiales, etc. En los primeros años de la década de los ochenta el currículo se hace también extensible a los tres primeros años de la Educación Primaria y está en este momento siendo extendido a las escuelas infantiles.

El conjunto de las nuevas adquisiciones que hicieron desarrollar el currículo hasta esta fase son, por tanto:

- 1) Centrarse en el desarrollo intelectual infantil.
- 2) La opción por el aprendizaje activo.
- 3) El desarrollo de los procesos subyacentes de pensamiento como finalidad de la educación.
- 4) El desarrollo de una rutina diaria, con un ciclo de planificación-acción-revisión (plan-do-review).
- 5) La creación de las experiencias-llave.
- 6) La concepción del papel del adulto como menos directivo y más generador de autonomía en la acción del niño y la niña.

Cuarta Fase:

El niño/a motor del aprendizaje
a través del diálogo

Probablemente se podría decir que la conceptualización del currículo High/Scope está en una cuarta fase. De hecho, cuando se contacta con miembros del equipo High/Scope se hace evidente su constante reflexión a partir del a práctica. Esta práctica venía simultáneamente a reducir el papel directivo del adulto y a concebirlo de otras formas que permitan al niño mayor acción, mayor iniciativa y mayor posibilidad de tomar decisiones.

No quiere con esto decirse, ése minimice la actividad del educador. El educador también es activo, también tiene iniciativas, también toma decisiones. Pero su actividad nunca puede ser intrusiva en relación a la actividad infantil. No puede dirigirla o paralizarla. La actividad del profesorado es anterior a la actividad del alumnado, preparando espacio, materiales, experiencias para que los niños y las niñas puedan entonces desarrollar una actividad autoiniciada. Una vez comenzada la actividad del pequeño, el papel de la persona adulta es, en la mayor parte de las veces, el de observar y apoyar y, posteriormente, el de analizar la observación y tomar decisiones en lo que se refiere a las propuestas educativas.

De hecho en esta cuarta fase fueron refinados en los instrumentos que permiten esta actitud analítica del adulto en relación a la práctica: el P.I.P. (perfil de implementación del programa) y el C.O.R. (registro de observación de niño).

El análisis de estos instrumentos de trabajo, que permiten al educador observará los niños y niñas y tomar decisiones sobre la planificación de la actividad pedagógica a nivel de la práctica, muestra claramente que el centro de acción educativa es el niño/a diario y no los estadios "teórico" de Piaget. De hecho, la observación del niño individual y el conocimiento de todo el grupo son, junto con el conocimiento básico de currículo en que Piaget está presente, la primera fuente para la planificación del equipo docente y para la construcción de la práctica en el aula. Aprender a observar a los pequeños exige la elaboración de instrumentos adecuados para hacerlo de una manera sistemática. A través del observación se sabe mucho sobre cada niño: lo que hace solo, lo que hace cuando se le apoya, lo que despierta su interés y sostiene su atención, lo que ambiciona hacer, aquello que le gusta y que no le gusta. En resumen, lo que piensa, lo que siente, lo que espera, lo que sabe o puede llegar a saber. No hay acción educativa que pueda ser más adecuada que aquella que tenga la observación de niño como base para la planificación. Es eso lo que permita el adulto programar y actuar tomando como base la atención creativa entre una perspectiva curricular teóricamente sustentada y un conocimiento real de los intereses, necesidades, competencias y posibilidades de los niños y niñas.

La segunda fuente curricular son las experiencias-llave (de inspiración piagetiana) que son, antes que nada, propuestas de actividades educativas que se hacen a los niños/as y que ellos autónomamente van a realizar.

Se puede así decir que los niños se convirtieron decididamente en el motor central del programa y ése clarificó cuál era el papel de la persona adulta y cuál el de la teoría en el currículo.

De alguna manera, esto permite decir que se creó o refinó un modelo de formación del profesorado que permite el Proyecto curricular será coherentemente trabajado en la práctica.

La ampliación de los ámbitos de las experiencias-llave a que se procedió en esta cuarta fase, así como en modelo de formación docente que se fue creando, muestra aquello que se acaba de firmar (anexo 1)⁴.

⁴ La revisión del libro Niños pequeños en acción anunciada para muy pronto y que la Fundación Calouste Gulbenkian va a traducir evidenciara estos puntos de vista.

FUNDAMENTO TEORICA DEL CURRICULO

Explorar la fundamentación teórica del currículo High/Scope nos conduce a verificar cómo es que la teoría se convierten en marco de referencia para la pedagogía que a su vez concreta en prácticas educativas. Esta fundamentación teórica nos conduce necesariamente a Piaget y al paradigma basado en la psicología del desarrollo.

El paradigma desarrollista

Los teóricos cognitivo-desarrollistas, desde Piaget a Kohlberg, (tal como los piagetianos Flavell, Elkind, Hunt y Furth), que describen el desarrollo humano en términos estadios secuenciales de pensamiento, son la base reconocida del programa. Con todas sus diferencias estos teóricos tienen uno lo duro que les es común y que forma la estructura básica del paradigma del desarrollo: el desarrollo es secuencial y se organiza en estadios con las siguientes características:

- a) Cada estadio representa una estructura cualitativa propia.
- b) Estas estructuras cualitativamente diferentes forman una secuencia invariante (fija) de desarrollo.
- c) Esta secuencia invariante de desarrollo es universal.

Los estadios de desarrollo representan marcos conceptuales y estrategias de solución de problemas que determinan una organización estructural básica con la que las personas traducen la realidad externa.

El desarrollo a través de esta secuencia no es automático ni unilateral, se hace en la interacción con el ambiente.

Piaget es el padre de gran parte de las elaboraciones conceptuales sobre el desarrollo humano que acaban de mencionarse y que es importante integrar en conjunto de su perspectiva epistemológica. De hecho, la descripción psicológica presenta el desarrollo de pensamiento de niño y la niña lo largo de la infancia. Se establece una explicación de cómo niño piensa en cada uno de los momentos de su desarrollo. Siendo fundamental para quien educa tal información, no es suficiente para basar en ella todas las decisiones educativas. De hecho dentro de la obra de Piaget encontramos otra contribución que algunos, como Kamii, piensan resulta ser tanto más decisiva para el acto educativo que la contribución anterior: su análisis epistemológico. Piaget se distancia tanto de los empiristas, que creen que el conocimiento viene del exterior a través del información sensorial originada en los sentidos, como de los racionalistas, que defienden que las razón es la forma de obtener el conocimiento. Piaget se opone al empirismo diciendo que la experiencia sensorial por sí sola no es suficiente para elaborar el conocimiento y se opone a los racionalistas diciendo que de ser cierta esa perspectiva de conocimiento supondría una capacidad innata que se manifestaría con el tiempo. Para Piaget, el conocimiento es construido por el sujeto en interacción con el mundo físico y social siendo, por tanto, indisociables la experiencia sensorial y el raciocinio. Así, para Piaget el sujeto construye la inteligencia y el conocimiento a través de un proceso sucesivo de interacciones donde las invariantes funcionales del desarrollo -los mecanismos de asimilación y acomodación- tienen un papel vital.

Dentro de esta perspectiva piagetiana, Kohlberg y Mayer desarrollaron la idea del: "development as the aim of education", o sea, el desarrollo como finalidad de la educación. Para que tal cosa se produzca es necesario convertir al niño/a en el centro del proceso educativo, esto es, partir de su estadio actual del desarrollo y apoyar su recorrido para el estadio siguiente. El niño/a no es un mero receptor de información, no es una máquina fotográfica que imprime en un filme interior las estructuras del ambiente, es antes que nada el constructor de su inteligencia y de su conocimiento. Es preciso, pues, crear espacios de actividad a auto-iniciada y apoyada, es preciso crearle oportunidades de experimentar con la realidad y, así, comenzará pensar, construyendo el conocimiento de la realidad y la realidad el conocimiento. Las operaciones de confrontarse con los demás, con sus iguales -oyendo su perspectiva sobre la situación, sobre el problema, sobre el acontecimiento, teniendo tiempo para discutir, debatir, defender puntos de vista- constituye un proceso rico, intelectual y socialmente, que permite clarificar el propio pensamiento al ver y escuchar el pensamiento de los otros y percibir su posición en comparación con la propia.

Conviene explicar aunque sea brevemente la evolución de la presencia de Piaget en la práctica educativa.

Tres formas de utilizar la teoría de Piaget en la educación:
de la utilización literaria a la utilización libre

Para Piaget, si el adulto está de hecho empeñado en la independencia y autonomía infantil más de reducir su ejercicio de poder encontrando un estilo de interacción que le lleve esperar y observar al niño, a oírlo, y a darle espacio en la toma de decisiones y en su ejecución y evaluación.

Siendo verdad que el currículo High/Scope incorpora todo esto a su pensamiento educativo también es verdad que no lo hace para comprometerse en el diseño de un programa piagetiano con características restrictivas.

De hecho, según Kohlberg, hay tres formas utilizar a Piaget en la educación: la global, la literal y la libre.

1. En la primera forma, ciertos aspectos muy generales de la teoría se presentaban vagamente relacionados con los objetivos y/o las prácticas educativas. Un buen ejemplo es la afirmación de que la práctica educativa exige que el alumnado esté activo. Este tipo de aplicación global acarrea como principal problema, que se deja sin especificar la naturaleza del experiencia (es tan general que justifica cualquier situación). De Vries y Kohlberg afirman: "En este caso, la teoría se traduce en otra teoría, no en práctica educativa". Podría decirse que nos encontramos ante los teóricos de la práctica, que no es lo mismo que estar ante una epistemología de la práctica o una teoría de la práctica.
2. En una aplicación literal se procede a una transferencia directa, mecánica, automática (sin mediadores) de la teoría la situación educativa. Un buen ejemplo de esta aplicación es aquella que se acusan a sí mismos los autores del Currículo de Orientación Cognoscitiva (C.O.C.) en lo que se refiere a la segunda fase,

cuando dicen de ellos mismos que conociendo los estadios descriptivos del desarrollo cognitivo infantil, hacían una enseñanza de tareas piagetianas supuestamente relacionadas con los estadios para ser al niño progresar hacia el estadio siguiente. Se procedía, por tanto, a una enseñanza directa para el estadio, para acelerar el paso de un estadio a otro. En esta lógica surgirán materiales para trabajar estas tareas y acelerar la progresión de la secuencia evolutiva. Enseñar estructuras piagetianas básica es esto daría una enseñanza directa y como tal no es lo que el Proyecto pretendía: como acontece tantas veces también en este caso la acción definió la intención.

3. Una tercera utilización es la utilización libre en el sentido de que se intenta crear una estructura curricular y una práctica que incorpore el espíritu de la teoría. Por tanto, no se determinan tareas, técnicas o situaciones aplicación universal. Se desea que los prácticos con los también la teoría, para que puedan construir automáticamente la práctica y reflexionar sobre ella. Esta forma de utilización de Piaget está presente en la tercera etapa del proceso del desarrollo del currículo High/Scope. Esta forma de encarar la relación teoría-práctica y, específicamente la relación "teoría psicológica-práctica educacional", representa una evolución derivada de muchos debates intelectuales, normalmente en relación a la conceptualización de lo que es la psicología pedagógica y recoge también una contribución de las teoría de formación del profesorado.

De hecho, lo que se desea es que la teoría inspire las prácticas sino que las dicte. Se desea una práctica sustentada en la teoría y no una práctica derivada directamente de la teoría.

La autonomía del niño/a como preocupación central

La preocupación sobre la autonomía del niño y la niña es central en la obra de Piaget y da unidad a su trabajo. En su trabajo sobre el juicio moral infantil se presenta la evolución de la heteronomía a la autonomía y se llama la atención sobre parte de la persona adulta como fuente de heteronomía y sobre la necesidad de la presencia de los compañeros y compañeras para promover relaciones simétricas de cooperación que conduzcan a la autonomía. En sus trabajo sobre desarrollo cognitivo llama la atención sobre la idiosincrasia del pensamiento infantil y sobre la necesidad de no analizarlo bajo los parámetros del pensamiento del adulto.

La estructura curricular High/Scope está toda ella pensada para realizar esta gran finalidad piagetiana: la construcción de la autonomía intelectual del niño/a. Esto es así tanto para su filosofía educativa, como para su concepción del espacio y los materiales, para la definición de las tareas diarias y experiencias-llave, para su concepción del papel del adulto y, finalmente, para el establecimiento de su triángulo operativo: observación, planificación, evaluación.

La Fundación High/Scope hacia una aplicación libre de Piaget. En la construcción progresiva del currículo de Educación Infantil no se optó por una vaga inspiración desarrollista, sino que se creó una perspectiva pedagógica. Esto quiere decir que los puntos de partida teóricos recorren toda la estructura curricular, lo que le proporciona una lógica y

una organización que permiten el análisis y reflexión, y posibilita en la evolución de las prácticas educativas.

LA BUSQUEDA DE LA AUTONOMIA EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular High/Scope.
Análisis de los diversos componentes

el análisis de los varios componentes del estructura curricular High/Scope -su fundamentación, la organización del ambiente físico, la rutina diaria, la concepción del papel del adulto, los instrumentos observación- revela las intenciones educativas básicas que presiden su creación.

El análisis de cada uno de estos aspectos va mostrar que toda esta estructura fue pensada para realizar la gran finalidad piagetiana de buscar la autonomía intelectual del niño/a.

Una primera estrategia para hacerlo es proceder a un libre análisis del PIP (Perfil de Implementación del Programa) que, como instrumento de valoración del grado de consecución del Proyecto en las aulas de clase, está naturalmente diseñado para observar y evaluar aquellos que es el núcleo central teórico que sirve de fundamentación al Proyecto.

El PIP⁵ se organiza en cuatro grandes secciones, que aparecen a continuación:

- 1) Ambiente físico.
- 2) Rutina diaria.
- 3) Interacción adulto-niño.
- 4) Interacción adulto-adulto.

En conjunto, estas secciones ascienden a 30 ítems. Los ítems del 1 al 10 se refieren al ambiente físico, del 11 al 16 a la rutina diaria, de 17 al 24 se refieren a la interacción adulto-niño y, finalmente, del 25 al 30 a la interacción adulto-adulto.

Ambiente físico

Comenzando por el principio, en la Sección I sobre Ambiente físico podremos verificar que lo que se busca a través de varios medios es crear un espacio nítido ("división clara del espacio"), condición fundamental para que niño/a no se "pierda", y pueda así ser independiente de las personas adultas; otra constatación es que se ofrecen materiales que vienen agrupados de forma perceptible y accesible, de forma tal que sea posible su uso independiente por el niño; que se postula una etiquetación clara de los materiales para facilitar la independencia (en este caso, en el momento de la recogida de materiales). La independencia en relación al adulto es, sobre todo para niño pequeño, una vía hacia la autonomía. Pero, la autonomía, dice Piaget, también se conquista a través de la unión, los iguales con quienes las relaciones de poder son diferentes de aquellas que niño desarrolla con el adulto. Por eso, (ítem 2) se pretende crear un espacio que permite el trabajo conjunto de los niños/as en todas las áreas.

⁵ La sigla PIP será de aquí en adelante utilizada para referirse al Perfil de Implementación del Programa.

De la misma manera se ofrecen materiales variados que permitan la acción independiente y estimulante con el mundo físico, lo que facilita los niños (según Piaget) la construcción de su propio conocimiento; se ofrecen también materiales que promuevan la conciencia de la diferencia, en este sentido la conciencia de la diferencia es la conciencia del otro y la conciencia de sí mismo.

Se pasa así al segundo componente curricular –la Rutina diaria- haciendo un análisis semejante al que se hizo para el Ambiente físico. Pero la consistencia requerida en la rutina (ítem 11), es plenamente establecida por el adulto, está orientada reforzar la seguridad y la independencia infantil. El niño/a interioriza la secuencia de la rutina y, así, puede organizar su tiempo y sus actividades de forma más independiente. Se recuerda también que se requiere el tiempo suficiente para cada segmento de la rutina, de tal forma que esto permite a los niños y niñas acabar independientemente sus planes de trabajo. El hecho de que el educador/a les recuerde que el tiempo está llegando a su fin es una llamada a la auto-organización.

La rutina comporta el trabajo individual, la toma de decisiones individuales, es que se pueda llegar a realizaciones individuales, aunque, naturalmente, apoyadas. También incluye actividades en grupos pequeños y en gran grupo con vistas a potenciar la interacción y la cooperación que permitan procesos auto-reguladores de la existencia de un yo autónomo y de la aceptación del otro.

El espacio del currículo High/Scope:
Organización del espacio y de los materiales de trabajo

En las aulas de orientación constructivista hay áreas diferenciadas para permitir llevar a cabo diferentes actividades. Está el área de la casa, el área de la expresión plástica, el área de las construcciones, el área de las comunicaciones, entre otros. Esta organización de aula en áreas, además de ser una necesidad indispensable para la vida en grupo, contienen mensajes pedagógicos cotidianos.

Así, tómese por ejemplo un aula organizada en los siguientes espacios: el área de la casa, el área de la expresión plástica, el área de las construcciones, el área del consultorio médico, el área de la escritura. Esta sala permite al niño/a una vivencia plural de la realidad y la construcción de la experiencia de esa pluralidad concretando, el niño que se acerca al área de la casa se ve inmerso en la vida familiar, a través de la perspectiva de madre de familia, hermana o dueña. Y ésta es una inmersión en lo cotidiano a través de la experimentación de su papel social. Es una inmersión en la cédula social básica -la familia- en sus roles y sus relaciones interpersonales específicas. Aquel otro niño que va hacia el rincón de las construcciones queda inmerso en la realidad a través de papeles: el de carpintero o el de constructor civil. Este inmerso en el mundo de las profesiones y por lo tanto, experimentar también papeles sociales y relaciones interpersonales específicas de otro ámbito. El que lleva a la hija al médico está inmerso no sólo en el mundo de otras profesiones, sino también en el mundo de los servicios sociales de apoyo a los individuos y familias. El que se dirige a la zona de la escritura entra en una institución social importantísima: la escuela, y anticipa experiencias que pueden fascinarle o aterrorizarle.

Así, papeles sociales, relaciones interpersonales, estilos interacción -que constituyen el tejido social básico- son vividos y experimentados desde la perspectiva que cada área específica permite, y también en las salidas de un área y entradas en otra que el desarrollo del juego educativo va requiriendo (salir del área de la casa en dirección al área del consultorio médico, por ejemplo).

Pero el aula de clases no tiene un modelo único, del mismo modo que no tiene una organización totalmente fijada desde el inicio hasta el final del año lectivo. Es el desarrollo del juego educativo cotidiano y que va a requerir su organización y reorganización. Así, después de una visita la oficina de correos surge el aula una nueva área que va permitir hablar sobre la experiencia de la visita, sobre las necesidades que plantea el montar el área, sobre cómo hacerlo, sobre la secuencia seguir, permitiendo finalmente, disfrutar del placer de la obra realizada (que no es lo menos importante) y su evaluación.

La inmersión de que se habla, es, no obstante, una inmersión que permite tomar cierta distancia de la realidad. El niño no está en la oficina de correos del pueblo. Está en su aula donde aquella área, el área de las comunicaciones, surgió después de una visita correos. Todo este juego le permite estar inmerso en una experiencia y mantener, a la vez, cierta distancia de ella. Vivir la situación y hablar sobre ella. Comunicarse con otros niños y adultos. Vivir las cosas y pensar sobre ellas con el apoyo de la interacción con otros (iguales y adultos) en esa misma vivencia permite (porque permite la comunicación paralela la vivencia, anterior a la vivencia, posterior a la vivencia).

Así la cultura del ambiente de niño -donde la familia es una realidad, la escuela una institución, los constructores una profesión- entra, por un lado, en el aula y lleva, por el otro, al niño hacia fuera de ella. Estos ángulos de perspectiva enriquecen experiencia que ya tienen la vida real (por ejemplo, ir a correos). Esta experiencia, le proporciona nuevos contenidos para nuevas iniciativas en el aula. La realidad del jardín de infancia está influida e influye, a su vez, en la realidad circundante. La Educación Infantil apoya niño/a entrar en el mundo -en su mundo-, le permite experimentarlo y comunicarlo. Le facilita la realización de sus primeros análisis, al colocarlo en ángulos diferentes a través de muchos y diferentes juegos. Le permite ampliar su mundo de experiencias significativas.

La organización del espacio en áreas con sus respectivos materiales (que los niños compraron, trajeron de casa, hicieron o encontraron en el aula), que están visibles y son accesibles, están etiquetados (también para facilitar la autonomía en el momento del arreglo y recogida de la sala), es una forma poderosísima de transmitir mensajes implícitos. Con esta organización se habla menos de orden y se propicia un ordenado funcionamiento cotidiano. Cuando es necesario tener una conversación sobre la recogida (limpieza, orden de los materiales utilizados). Esa conversación se hace con el niño/a o con el grupo en un ambiente ordenado que es propicio a su entendimiento, en un ambiente del que se desprenden mensajes que están en consonancia con el discurso que niño escucha, con el diálogo hay que se le invita.

Además, la organización del espacio y de los materiales facilita la propuesta de actividades por parte del educador y, sobre todo, promueve la elección del niño. Por ejemplo, en el momento de la planificación, permite que tome la iniciativa en cualquier

momento, sea para la realización de su plan, sea para la resolución de un problema, sea para colaborar con otros en un pequeño Proyecto.

En síntesis, la organización del espacio en Arias, la colocación de los materiales en las zonas donde son utilizados, obedeciendo criterios, es la primera forma de intervención del educador en lo que se refiere al currículo High/Scope y, en general, a los objetos que se sitúan en una perspectiva interaccionista constructivista. Así, se permiten experimentar el mundo desde diversos ángulos, hacer de esa experiencia un aprendizaje activo (él escoge, él usa, él manipula) y permite al educador mantener una consonancia clara entre los mensajes verbales y los no verbales, una coherencia entre el currículo explícito y el implícito, una facilitación de sus propuestas. De hecho, para Piaget la maduración, la experiencia con los objetos, la transmisión social y la equivocación son factores que explican el desarrollo de la inteligencia.

El tiempo en el currículo High/Scope:
la organización del día del trabajo y la rutina diaria

El currículo High/Scope no confía en actividades preestructuradas como procesos de aprendizaje para el niño pequeño. Tampoco se apoya, sin embargo, en la conducción espontaneista de la actividad educativa. Esto es, ni se cree en la directividad de los aprendizajes preestructurados, ni se cree tampoco en situaciones totalmente desestructuradas en las que son los meros accesos momentáneos de energía infantil los que sugieren al educador, en cada momento, la actividad que debe realizar. La investigación fundamenta estas creencias. Este proyecto propone un tipo de estructuración a la cual contribuyen, aunque de forma diferente, el niño y el adulto.

En una situación reestructurada, la contribución más influyente es la del adulto. En una misma situación *laissez-faire*, la contribución más decisiva son los accesos de energía del niño. En un contexto educativo High/Scope, la estructuración nace de las contribuciones decisivas de unos y otros. La localización de esas contribuciones es, sin embargo, diversa de la que se produce en aquellas situaciones con las cuales se ha solido comparar. Una de las áreas de actividad del educador, es, como ya se ha visto, la preparación cuidadosa de todo el contexto. El contexto de aprendizaje tiene una dimensión espacial. De hecho, ya reflexionamos antes sobre la organización del espacio y de los materiales que el espacio acoge y sobre el papel activo y decisivo de ahí tienen educador, pues necesita conocer las necesidades de desarrollo infantil en general y las necesidades e intereses de su grupo específico; precisa, por tanto, tener conocimiento e interés por la cultura del entorno, conocer bien el juego de los niños, y, naturalmente, necesita tener un proyecto educativo. El educador High/Scope no prepara el contexto, por tanto, de cualquier manera, sino para responder a un proyecto que tome en consideración el desarrollo e intereses del niño. Esto quiere decir que el espacio los materiales, la organización del ambiente educativo, son ya considerados un espacio de intervención curricular. Esto es muy interesante, pues requiere una reflexión sobre el papel del "espacio" en la acción educativa y una acción en torno a él. De hecho, en otros niveles de enseñanza, el espacio es desgraciadamente, un aspecto muy poco apreciado, como dimensión curricular, tanto a nivel micro de las aulas, como a nivel macro de las escuelas, organización.

Si la dimensión espacial del contexto exige la actividad del educador, esto no es menos verdad, en lo que se refiere a la dimensión temporal. La actividad del educador se

destina, antes que nada, a proporcionar actividad al niño. Si es verdad que su acción educativa es muy importante en la preparación del espacio y materiales que se ofrecen a la experimentación, también es verdad que el espacio es condición necesaria pero no suficiente para que el niño realice un aprendizaje activo. Es preciso, también, que el educador encuentre una forma de organizar los tiempos de forma tan que permitan la experimentación diversificada con los objetivos, las situaciones y los acontecimientos. El necesario, que ese tiempo permitan los tiempos de interacción diferenciada (niño-niño, niño-adulto, pequeño grupo, gran grupo o solitario). Se requiere, así, la actividad del educador en la creación de una rutina diaria.

Crear una rutina diaria es básicamente esto: hacer que el tiempo sea un tiempo de experiencias ricas interacciones positivas. El desarrollo es lento, requiere tiempo, pero el tiempo por sí mismo, por el mero hecho de pasar en el reloj, no produce desarrollo. El aprendizaje y el desarrollo se construyen, o no, en la riqueza de la experiencia que el tiempo posibilita, o no. Así, una área de actividad del Ecuador es la de organizar el tiempo diario de modo que niño hace por varios situaciones de: 1) juego con otros (en pequeño y en gran grupo), sólo con sus compañeros, con los compañeros y con los adultos, el sólo en la realización del proyecto individual; 2) en ambientes diferenciados que ofrecen posibilidades distintas (él habla de actividades, el recreo, las salidas al entorno, la comunidad).

Pero esta gestión del tiempo, hasta ahora pensaba sólo por el adulto tiene que ir siendo progresivamente co-realizada por los niños y las niñas. La persona adulta no puede hacer lo que quiera a su antojo. Tiene con utilizar el tiempo de cada día para prestar servicios educativos al alumnado. Al pensar en estos servicios, en la atención pedagógica que deben proporcionar, utiliza principios de acción que no varían de un día a otro, en virtud de un estado de ánimo, sino que se apoya en principios científicos. Así, se establece un flujo del tiempo diario que, aunque tenga flexibilidad según las necesidades, es estable, lo que permite al niño/a apropiarse de él: al conocer la secuencia de los acontecimientos puede organizar sus rutinas diarias cada vez más independiente y autónomamente. No necesita esperar ansioso por la incertidumbre, ni preocuparse de si podrá ser esto o aquello... sabe que podrá hacerlo, sino en ese momento, en otro. Se produce un conocimiento del antes, el después, el ahora. Va conquistando una forma propia de vivir cada uno de esos tiempos, que se convierte en puntos de referencia que le permiten variar sus actividades y desarrollar una amplia gama de experiencias.

El final del tiempo dedicado a cada rutina se va marcando con medios conocidos para el niño/a, lo que produce seguridad, porque pueden prever lo que va a ocurrir.

La previsibilidad de la secuencia de los tiempos de la rutina contribuye a la seguridad e independencia del niño. La diferencia entre las actividades de cada tiempo proporciona, contribuye una variedad actividades y de experiencias. La seguridad que de independencia personales, en conjunción con las posibilidades educativas diferenciadas de cada tiempo, permiten elecciones, decisiones, acciones, del mismo modo que permitan diferentes tipos de interacción y sustentan la comunicación.

Desde el punto de vista del profesorado, todo esto permite un ambiente ordenado donde pueden observar a los niños en acción, prestarles ayuda y posibilitar la extensión de su acción; puede, también, recoger material en la observación que va realizando para una futura planificación y hasta para trabajar mejor con los otros adultos, con el equipo educativo.

La rutina diaria permite dar más oportunidades a todos y cada uno de los niños. Sin rutinas el educador tiende a centrarse sólo en algunos. La rutina diaria y el ambiente educativo así creado son un organizador doble del acción del educador High/Scope: porque le exigen una iniciativa docente proactiva y porque crean condiciones estructurales para que el niño sea independiente, activo, autónomo, facilitando así al educador la utilización cooperativa del poder.⁶

La interacción adulto-niño en el currículo High/Scope

el análisis del interacción adulto-niño en el currículo High/Scope se puede hacer ante varios modos, siendo uno de ellos el de la exploración de las fuentes primarias del modelo. Ese análisis remite básicamente a Piaget. Cabe, por tanto, explicar la posición de Piaget al respecto.

Lo que a Piaget le interesó más fue la cuestión de las estructuras cognitivas del individuo como sistemas sucesivos, integrados y universales. La progresión de las estructuras cognitivas del sujeto le permiten generar progresos en su conocimiento de los objetos. Así, el estadio de desarrollo del niño determina la posibilidad de construcción del conocimiento de la realidad tanto física, como lógico-matemática, o social.

En sus estudios de epistemología genética Piaget investigó la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento y se colocó en una posición interaccionistas, la cual se distancia tanto del innatismo como del ambientalismo. Define el proceso colaborativo entre las suturas del sujeto y las suturas del ambiente. Sin embargo, siendo la interacción un presupuesto en gran de su teoría, la verdad es que el desarrollo de su teoría se centra en el estudio del niño individual activamente implicado en un proceso de crear significados para el mundo. Según Bruner (1985), en el modelo piagetiano el niño lucha a solas para alcanzar algún equilibrio entre asimilar el mundo a si mismo o asimilarse al mundo.

En éste contexto el papel del adulto es básicamente el de crear situaciones que desafían el pensamiento actual del niño y, así, provoquen el equilibrio cognoscitivo. Con esta colaboración del adulto, el niño renueva por sí mismo su compromiso activo e individual con la situación o con el problema. En este compromiso activo e individual del niño el que, pese a la necesaria contribución del adulto, constituye el verdadero motor de la construcción del conocimiento.

Se puede verificar fácilmente el currículo High/Scope está pensado para el niño pueda, en el ambiente educativo creado a tal efecto, hace muchas operaciones de transformación de los objetos de conocimiento.

Con todo, la filosofía educativa que se desarrolla en el proyecto infancia nos lleva a centrar la atención también en el papel de los contextos-organizativos, comunitarios, sociales. Nos lleva pensar que, en la construcción del conocimiento, el movimiento entre el sujeto y los contextos es un movimiento de vaivén.

En el proyecto infancia trabajamos el día a día del aprendizaje del niño y del grupo, lo que se puede considerar en el lenguaje de Vigotsky el nivel microgenético de desarrollo. Esto es, un día a día del aprendizaje del niño, considerado en éste contexto organizativo particular que es la escuela infantil e inserto en un determinado contexto comunitario. Sin embargo, sabemos que este día a día tiene que ver con el día a día anterior y con el día a día

⁶ La descripción detallada de la rutina diaria y las experiencias-llave que posibilita será presentada en el capítulo posterior por Dalila Lino.

del futuro -en el lenguaje de Vigotsky con el "desarrollo ontológico" que se refiere al comportamiento de pensamiento considerado a lo largo de la historia individual. Sabemos, también, que si el individuo microgenético de desarrollo individual tiene que ver con el antes y con el desarrollo individual (porque es considerado desde una perspectiva evolutiva sobre todo el ciclo de la vida), tiene también que ver con historia de la vida del especie en su legado al individuo, a través de sus genes, y tiene todavía más que ver con el desarrollo sociocultural, esto es, con historia evolutiva de la cultura que representa un legado para el individuo a través de los sistemas socioculturalmente constituidos tales como el sistema numérico, el sistema lingüístico y el sistema de valores.

La ejemplificación que a continuación hacemos de este vaivén entre el alumnado y los contextos se sitúa en el marco de la emergencia social de la moralidad. Analizaremos la construcción progresiva de un sistema de principios, valores y normas que permiten al niño actúa y verse actuando, actuar y reflexionar sobre el acción.

LA AUTONOMÍA MORAL

Estudios del impacto del currículo High/Scope

La reciente revisión de la literatura de Kathy Silva (1993) evidencia los efectos (ganancia) educacionales y sociales de los graduados en educación infantil High/Scope.

De hecho, dado que no existe la posibilidad, por razones de tiempo, de hacer la presentación de los estudios longitudinales que intentan comprender el impacto educacional y social de los programas de educación infantil, nos referimos solo y muy sintéticamente al hecho de que la literatura más reciente presenta los programas de calidad como formas más eficaces de prevención de la delincuencia juvenil que los programas específicamente diseñados para tal (Zigler, 1991). Kathy Silva (1993) presentan un metaanálisis de los estudios longitudinales que claramente le permiten concluir que los "graduados" de los programas de educación infantil High/Scope:

- a) Obtuvieron mejores resultados escolares:
 - tuvieron menos necesidad de frecuentar programas de educación compensatoria
 - revelaron mayor competencia en escuela primaria
 - tuvieron índices más bajos de suspensos en su escolaridad
 - concluyeron la enseñanza secundaria en mayor porcentaje

- b) Evidenciaron características importantes para el éxito en el trabajo y las relaciones personales y sociales:
 - mayor persistencia e independencia en el desempeño de tareas
 - mayor capacidad de vencer obstáculos y resolver problemas
 - mayor evidencia de autoconfianza
 - mayor facilidad para iniciar contactos con otros niños y con el profesorado

- c) Obtuvieron más éxito en su vida personal y profesional:
 - mayores aspiraciones en el empleo como jóvenes adultos

- mejores remuneraciones mensuales
 - más facilidad en la adquisición de casa propia
- d) Evidenciaron ser ciudadanos más útiles a la sociedad pues se mostraron:
- menos necesidad de recurrir a los servicios de asistencia social
 - menor porcentaje de reclusión en prisión.

Las ganancias a nivel de inserción social de estos "graduados" pueden, a primera vista, sorprender. De hecho, el programa High/Scope se declara de orientación cognitivista y en sus primeras fases no atribuye, que se conozca, a la intención educativa una intencionalidad explícita en el desarrollo sociomoral. De hecho, en su última fase de desarrollo, fue presentada una lista de experiencias-llave en este dominio. Además el propio David Weikart defendió en el congreso de la educación infantil y básica (Braga, 1990) que esa dimensión era un sur-producto del currículo. Esto quiere decir que, a su entender, no precisaba hacer una intención educativa explícita. Además tal posicionamiento fue defendido por Weikart posteriormente.⁷

Puede, por tanto, parece sorprendente el hecho de que impacto del programa se sitúe predominantemente en una área a la que no se dirige explícitamente. Con todo, un análisis más detallado puede permitir superar esta primera sorpresa.

Esto es, si la autonomía moral sobre extendida en una perspectiva social cognoscitiva puede eventualmente verificarse que los niños del escuela infantil High/Scope encuentran en la estructura curricular contribuciones diferenciadas para su desarrollo socio-moral.

En segundo lugar, asumiendo que las conexiones entre los contextos de vida del niño son favorables al desarrollo de su personalidad, este programa procura incluir esas conexiones en la rutinaria.

Seguidamente, se realizará un análisis del primer punto. Para eso se procede brevemente a una definición del desarrollo socio-moral situándolo en el marco teórico que subyace a este trabajo, se pasa después a analizar uno de los componentes del proceso de desarrollo socio-moral y se trata de verificar de esos componentes en la estructura curricular del High/Scope.

Importancia de la estructura curricular High/Scope en el desarrollo moral y la atmósfera moral del aula

Una de las primeras cuestiones que se presentan al pensar en las contribuciones potenciales de una estructura curricular para el desarrollo socio-moral infantil es saber que se entiende por desarrollo moral de los niños/as pequeños. El desarrollo moral se sitúa en relación a las cuestiones sobre el bien y mal, lo verdadero y lo falso (Kohlberg, 1992). Esto sucede también con los niños pequeños para quienes existen cuestiones morales del ámbito de lo que es o no justo y cuestiones morales del ámbito de las tareas comunes a realizar, pero con contenidos diferentes de los contenidos a partir de los cuales los adultos formulan esas cuestiones.

⁷ Reunión de trabajo en Braga (1991), en el ámbito del proyecto infancia, que se presenta hoy aquí.

La cuestión del tamaño de la rebanada del pan o bocadillo que le toca cada uno, o el exceso de un nuevo e interesante juego, o el acceso al regazo de la educadora plantean cuestiones de justicia distributiva paralelas a las cuestiones que se le presentan al adulto, sólo que a propósito de otros contenidos y evidentemente con diferentes niveles de formalización. También a propósito de la participación en las distintas rutinas de manutención, de limpieza y de orden en el aula, el niño plantea cuestiones de participación que, a su nivel, conllevan preocupaciones de derechos cívicos. Sería absurdo pensar que las cuestiones de los niños son menos importantes que las cuestiones de los adultos. De hecho:

- 1) Existe un fuerte paralelismo en estas cuestiones.
- 2) La variación en la elaboración de esas cuestiones está en relación a las estructuras de atribución de significado por parte de los niños.
- 3) La variación de los contenidos estén relación con las diferentes experiencias de vida (la del niño, la del adulto).
- 4) La integración y complejidad progresiva de estas cuestiones y su formalización serán a lo largo del recorrido educativo de los niños en sus diferentes contextos de vida y en el marco de la cultura de su entorno.

La investigación reciente en varios dominios del desarrollo infantil comienza a resaltar el punto de vista de la necesidad de los aprendizajes: de la lectura y escritura, de la matemática y, ahora, de la moralidad. Este punto de vista es además consonantes con la tradición establecida por la psicología genética que acentúa el origen precoz y progresivo del desarrollo infantil así como su construcción progresiva de conocimientos. Esta tradición puede referirse a varias fuentes, sin olvidar a Piaget y Vigotsky.

El interés de un conjunto de investigaciones que llaman a la atención sobre los niños pequeños como origen del propio desarrollo, son tremendamente interesantes para Proyectos de Educación Infantil y puede recordarnos que la infancia es el futuro de la humanidad. Pueden además ya manos la atención sobre la urgencia de crear una política de infancia.

Piaget, Vigotsky, Kohlberg, Selman, Kurtines nos permiten renunciar premisas básicas en relación al desarrollo socio moral de los niños/as.

- 1) El conocimiento sociomoral es construido por el niño.
- 2) Los lazos socioafectivos motivan el desarrollo moral.
- 3) De interacción social es la llave del crecimiento moral.
- 4) El proceso de autorregulación que envuelve la afirmación del yo y la aceptación del otro es central para el desarrollo sociomoral
- 5) el desarrollo sociomoral de los niños tiene que con sus contextos de vida.
- 6) La atmósfera institucional realiza la mediación entre el comportamiento y la acción.

¿Qué se entiende entonces por construcción social de la moralidad en infancia? Los niños en proceso de construcción de la moralidad son aquellos que acceden progresivamente a una construcción sociopersonal interior de normas, reglas y principios culturalmente compartidos que regulan su perspectiva sobre las acciones, acontecimientos, situaciones, decisiones, problemas. Es por tanto, aquel niño que progresivamente

construyó, en el marco de la cultura de la que pertenece, un marco referencial propio para entender las obligaciones que tiene para consigo mismo y para con los otros, para entender cuáles son los derechos y cuáles los deberes para ejercer la responsabilidad social. En la Educación Infantil ese proceso es un proceso de pensamiento-en-acción. El número preoperacional, en el lenguaje de Piaget, piensan lo concreto, quienes habiendo, actuando, tocando, sintiendo. En la Educación Infantil este proceso es también un proceso de pensamiento en comunicación. El niño pequeño en el lenguaje de Vigotsky piensan comunicación.

Así, la necesidad de la moralidad en los niños pequeños no radica en la escucha de un discurso virtuoso, ellos fácilmente aprenden de memoria y repiten, sino más bien en la posibilidad de experimentar contextos vivenciales donde las cuestiones de la justicia y de las obligaciones (Kohlberg y Gilligan) sean sentidos, vividos y reflejados en la acción cotidiana.

La primera consideración que aquí es necesario hacer es la de que la atmósfera o clima de los contextos de vida del niño -en este caso el clima de aula de Educación Infantil- es un núcleo generador.

De hecho, la investigación muestra que la atmósfera socio-moral promueve y apoya la necesidad de la moralidad (Kohlberg, 1984). ¿Qué se entiende entonces por atmósfera moral de un aula? Según Kohlberg, es el ethos que reina en el aula. Para el niño este ethos el sentido en la vivencia cotidiana de las relaciones interpersonales que él mantiene en su clase.

La literatura de esta área permite identificar los principales componentes de una atmósfera institucional conducente a la emergencia social de la moralidad:

- 1) Tipo de relación adulto-niño.
- 2) El tipo de relaciones sociales entre iguales.
- 3) El nivel de respuesta que niños reciben relación a sus necesidades e intereses.
- 4) El nivel de responsabilidad individual y colectiva que se practica en relación al ambiente físico y a las rutinas de conservación y mantenimiento.
- 5) El nivel de respeto que se practica en relación a la actividad y realizaciones del niño.
- 6) La estimulación de la experimentación. La experimentación en las estrategias de resolución de conflictos interpersonales.

Si analizamos estos componentes en el aula de Educación Infantil podemos constatar que se sitúan en los niveles de organización y responsabilidad por el aula, por el trabajo realizado (5), a nivel de los estudios interacción (1 y 2), a nivel de respuesta educativa los intereses y necesidades de niño (3, 6, 7). Todos estos elementos se pueden organizar alrededor de la cuestión del reparto del poder. De hecho, la literatura en el área del desarrollo sociomoral revela las experiencias de reparto del poder como centrales para la emergencia de la moralidad (Piaget, Kohlberg, Selman, Vigotsky). Fácilmente se puede concluir que estos componentes son una preocupación central del programa High/Scope.

De hecho, si la preparación inicial del aula es responsabilidad de la educadora, la reorganización que influir en las actividades educativas requiere es responsabilidad de todos. Esto es, todos -adultos y niño- tienen derecho a decidir acerca de nuevos materiales,

en nuevas áreas o de la reorganización en áreas. Correlativamente todos tienen también responsabilidades en su conservación. Esto exige una gestión compartida del poder, de las decisiones; exige una cooperación que promueva ciertos estilos de interacción y evite otros.

La organización de un espacio físico que respondan niño y a la creación de estilos de interacción que revelen respeto por la infancia, tiene que hacerse en el marco de las cosas reales. Esas cosas reales son los intereses y las necesidades de los niños y las niñas. De hecho, no parece que puedan quedar duda sobre el papel central de estas naciones en el ámbito del programa High/Scope.

Así, si el ámbito de las prácticas educativas, los profesionales de Educación Infantil quisieran hacer Proyectos sobre el surgimiento social de la moralidad partiendo de la creación de un ambiente favorable pueden reflexionar y tomar decisiones centrándose en las siguientes cuestiones fundamentales:

- 1) ¿Dónde se sitúan la relación adulto-niño, en el control o en la cooperación?
- 2) ¿Cuál es el nivel de respeto/respuesta a las necesidades e intereses de niño y del grupo?
- 3) ¿Qué oportunidades se ofrecen para la interacción entre iguales?
- 4) ¿Cuál es el nivel de preparación de la calidad de la interacción?
- 5) ¿Será que el espacio propicie la dependencia o la independencia?
- 6) ¿Será que la rutina diaria propicia la independencia y la autonomía o sus supuesto?
- 7) ¿Será que el Proyecto Educativo comporta tantos tiempos y experiencias de juego cooperativo como de juego individual?
- 8) ¿Será que la acción educativa cotidiana proporciona cada niño y niños de ciencias de reparto y cooperación?

Como nos recuerda, con frecuencia, el trabajo de Lickona (1989) -uno de los investigadores que más interesaron por la necesidad de los aprendizajes socio-morales- el respeto por la infancia es básico para los aprendizajes y el desarrollo en este ámbito. Además Lilian Katz -una de las más famosas teóricas de la formación de profesores en el ámbito de la Educación Infantil- nos recuerda que tenemos que respetar los intereses, los valores y la competencia de niño. Esto, de hecho, sólo se puede hacer si se organiza tanto el aula como el programa de actividades para responder a sus necesidades e intereses, para estimular la experimentación y la cooperación, para compartir el poder.

La búsqueda de la inserción cultural en el Proyecto Infancia.

LA CULTURA LOCAL COMO FUENTE CURRICULAR

Vamos a acabar como comenzamos, retomando la referencia del Proyecto Infancia, el Proyecto de CEFPOPE de la Universidad de Minho donde el programa High/Scope está siendo contextualizado. Lo hacemos para tratar sobre la cuestión de la cultura como fuente curricular en la contextualización en curso de aquel programa.

Después del descubrimiento americano de Piaget, se asistió a una cierta profusión de currículos y programas de inspiración (orientación o dirección) cognitivos-evolutiva tanto para la Educación Infantil como para la Primaria. La premisa básica común era que la

educación formal debe promover el desarrollo del alumnado en secuencias evolutivas determinadas por la investigación psicológica. Esto significa, y así es exaltado por muchos autores, que ser educado es alcanzar el nivel más alto en la secuencia del desarrollo (Kohlberg, 1972).

Se asistió también naturalmente al entorno de una polémica ya antigua en la historia de la educación: la cuestión de saber si son los aprendizajes específicos los que dan sentido al acto educativo o, por el contrario, es la promoción de las estructuras de desarrollo y los procesos de pensamientos los que lo determinan. Para muchos no carece de sentido plantear la polémica en estos términos dicotómicos. El acto educativo es un acto complejo con el cual se desea que el alumno simultáneamente aprenda pensar, desarrolla un pensamiento autónomo, y acceda a los contenidos del mundo cultural al que pertenece, haga un aprendizaje de experiencia humana culturalmente organizada. Que esta apropiación sea hecha de forma crítica es naturalmente el deseo de una posición moderna en la educación.

En el Proyecto Infancia se asume que las finalidades de la educación de la infancia reciben al mismo tiempo en la promoción de la autonomía psicológica del niño y en su inserción cultural. Las prácticas educativas, para ser adecuadas, tienen que tener varios niveles de educación. Nadie niega hoy en día la necesidad de la adecuación de las prácticas a nivel de desarrollo operatorio del niño tal y como fue estudiado y presentado por la psicología del desarrollo. Este principio influyen muchos programas de educación pre-escolar, entre ellos el modelo High/Scope. Pero, como ya hemos visto, las prácticas exigen también adecuación individual, sólo alcanzable por la observación de cada niño y niñas. Con esta afirmación comenzamos a entrar en otro nivel de adecuación: el cultural.

De hecho, los niños que observamos (para así poder crear una práctica que responda sus características) no son islas. Pertenecen a una familia, una comunidad, a una sociedad ya una cultura. Niño esté inmerso en esta cultura desde el nacimiento e incluso antes de nacer. En esta cultura se desarrollan explicaciones del mundo, el hombre y la vida; se construyen creencias, costumbres, valores: se desarrollan sentimientos y comportamientos.

En todo este conjunto de elementos el pequeño esté inmerso desde siempre. Todo esto opera como contexto cultural, a través de la mediación de los "otro significativo", que permiten a niño leer las situaciones. Así, equipado con esta herencia cultural, más allá de la herencia genética individual, es como niño entra en la Educación Infantil. Esto no debe ser visto como un fatalismo con el que la Educación Infantil tiene que lidiar, sino como una riqueza que tiene que ser aprovechada, desarrollada, potenciada.

Las fuentes curriculares del Proyecto Infancia son por tanto plurales. Al Proyecto Infancia interesa la perspectiva High/Scope por su forma de trabajar la autonomía del niño/a sin, por ello, perder el punto de referencia para determinar los objetivos base de la Educación Infantil: la cultura portuguesa, en el marco más general de una cultura europea, con lo que esto significa de patrimonio democrático casi universal, y también la cultura local, en su identidad geográfica y social específica.

Así, el currículo que las educadoras que trabajan en el Proyecto Infancia desarrollan, consiguen estas fuentes de información curricular en la determinación del que, cómo y cuándo enseñar, y que, cómo y cuándo evaluar. El Proyecto Infancia, optó por un currículo abierto que valora la socialización de los niños y las niñas en su mundo de pertenencia, que procura ayudarle es echar raíces, le ayuda entrar en la experiencia humana culturalmente organizada y, simultáneamente, le crea las condiciones de autonomía intelectual y moral.

Si se pregunta cómo se hizo esto, la respuesta no es nada fácil, ya que no ha ello una sola manera de conseguirlo. Realmente la cultura del entorno entra en las aulas a varios niveles:

1. En primer lugar, entra como finalidad educacional, esto es, como fuente curricular. Esto tiene diversas expresiones tales como las teorías que se leen, cuentan y dramatizan, las canciones que se cantan, las fechas que se festejan, las músicas que se bailan, los objetos que se traen al aula: las salidas que se hacen a la comunidad, las actividades a las que la escuela está asociada de alguna manera, los valores que se promueven en los Proyectos que todo esto motiva y que ayudan al niño/a país apropiando de la cultura la cual pertenece, es decir, las manifestaciones culturales, ya sean llevadas a cabo dentro del aula de actividades, ya sean vividas en la comunidad. Por tanto, comienzan a formar parte de patrimonio que niño comparte con nosotros: los otros niños del aula, los otros niños de la ciudad, los adultos del aula y los otros adultos que son significativos para él.
2. En segundo lugar, la cultura del entorno entra también en las aulas cuando la educadora, través de la interacción con el niño, se vuelve mediadora del acceso del niño al sistema lingüístico, en un médico, sistema de valores, etcétera, ayudando le apropiarse de estos instrumentos básicos para la vida intelectual y social.
3. En tercer lugar, la cultura del entorno entra también en el aula como realidad social que, por ser para niño algo tan "natural", posibilita Proyectos, experiencias de actividades significativas, a través de las cuales la educadora puede promover "experiencias-llave" para el desarrollo del alumnado. De hecho, el proyecto de hacer el árbol de Navidad permite realizar tantas experiencias-llave en relación al desarrollo lógico-matemático como en relación al desarrollo del lenguaje y al desarrollo socio-emocional.

La cultura es, así, una referencia para la Educación Infantil en relación a todo el conjunto de sus adquisiciones sustanciales y procesuales y es además una fuente de inspiración para actividades que, porque comportan poder en motivacional, cumplen mejor que las experiencias descontextualizadas, los objetivos de desarrollo de los Proyectos curriculares para la infancia naturalmente tienden a alcanzar.

Conclusión

El análisis de la calidad de la Educación Infantil requiere que ladeamos desde distintos puntos de vista (Katz, 1992). De hecho, cómo destaca esta autora, son múltiples las perspectivas sobre la realidad de esta etapa educativa.

La primera perspectiva es naturalmente la del niño/a. No es difícil hacer un ejercicio de descentración y preguntar aquello que, por varias razones, no podemos hoy y preguntar a niño. No pudiendo hacer todas las preguntas a las que nos llevaría tal perspectiva, seleccionamos sólo algunas: ¿cómo son comprendidas ni necesidades e intereses?, ¿cómo responden a mis características?, ¿cómo actúan los otros niños en relación a mi?

Hacer en un ejercicio, colocándonos en la perspectiva de los padres y madres, nos llevará con seguridad para la formulación de aquellas mismas preguntas: ¿qué respuesta

educativa de amigos?, ¿qué respeto le tienen? Pero nos llevaría a otros tales como: ¿cuál es la empatía que la escuela muestra con mi vida personal y profesional?

Sin embargo, las personas no acaban aquí. La comunidad, ante la escuela, puede preguntar: ¿qué hace la escuela para, en colaboración con todas las otras instituciones sociales, ayudar a niño a crear lazos de pertenencia a su comunidad?, ¿ayudan a niño a sentir sus raíces?, ¿ayudan a participar y crecer en ciudadanía?

No podemos naturalmente olvidar la perspectiva del educador. ¿Qué derechos tengo yo para la formación continua?, ¿qué recompensas económicas me da la sociedad?, ¿cuáles son las representaciones sociales que se sustentan sobre mi grupo profesional?

La perspectiva de la educadora tiene que incorporar las otras perspectivas. En cuanto profesional ella no sólo debe considerar su perspectiva, debe incorporar esa acción educativa de la perspectiva del niño, la de los padres y la de la comunidad.

Por eso, el Proyecto Infancia supone que la llave de la calidad de la Educación Infantil es la educadora. Sólo ella actualiza las potencialidades que cualquier currículo de calidad libre, rentabilizándolas en beneficio del niño. En torno al trabajo cotidiano, semanal, mensual del educadora y del equipo educativo quien lo hace posible o no. Es particularmente la interacción de la educadora con cada uno y con todos los niños y niñas lo que, en el ambiente educativo que fue construyendo, permite a cada uno hacer este movimiento de ir y vuelta entre sí mismo y el mundo sociocultural construyendo así el conocimiento personal en su proceso compartido, enraizándose en el corazón del conocimiento cultural de su grupo.

El proceso por el cual la educadora propicia la candidatura del niño no puede ser un proceso solitario. Las educadoras tienen necesidad que tienen derecho a ser apoyadas en este proceso de construcción de calidad en el día a día de las prácticas educativas. Tal proyecto beneficia niño, los padres y la comunidad. Es "Proyecto Infancia" procura ser, a través del apoyo a las educadoras, una contribución para la calidad de la Educación Infantil.

Bibliografía

- BERRUETA-CLEMENT, J.R.; SCHWEINHART, L.J.; BARNETT, W.S.; EPSTEIN, A.S. y WEIKART, D.P. (1984): *Change Lives: the effects of the Perry Preschool Programme on youths through age 19*. The High/Scope Press. Ypsilanti, Michigan.
- BRICKMAN, N.A. y TAYLOR, L.S. (1991): *Supporting Young Learners*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- EPSTEIN, A.S. (1993): *Training for quality-Improving Early Childhood Programs Through Systematic Inservice Training*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- FORMOSINHO, J.A. (1991): "A igualdade em educação", in *A Construção Social de Educação Escolar*, en E.L. Pires, A.S. Fernández, J. Formosinho, Asa, Porto.
- FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH/SCOPE (1990): *Perfil de Implementação do Programa (PIP)*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH/SCOPE (1992): *Registro de Observação da Criança (COR)*. The High/Scope Press. Ypsilanti, Michigan.
- HOHMANN, M.; BANET, B.E. y WEIKART. P.D. (1979): *A Criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

- KATZ, L.G. (1989): "Young Children in Cross-National Perspective", en OLMSTED, P. Y WEIKART, D. (Eds.) How Nations serve Young Children: profiles of Child Care and Education in 14 Countries The High/Scope Press. Ypsilanti, Michigan.
- KOHLBERG, L. Y MAYER, R. (1972): "Development as the Aim of Education", Harvard educational Review, 42.
- KOHLBERG, L. (1992): Psicología del desarrollo moral. Editorial Desclée de Prouwer, Bilbao.
- LICKONA, T. (1989): Educating for Character-How our Schools on Teach Respect and Responsibility, Bantam Books, New York.
- NABUCO, M. (1992): "Transição do Infantil para o Ensino Básico". Inovação. I.I.E. 5.1.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1993): "A Formação de Profissionais da Educação da Criança –a construção da identidade profissional do educador de infancia como instrumento para a qualidade no atendimento educacional à crianca". Conferencia en el 5º Encontro Nacional da APEI (Associação dos Profissionais da Educação de Infancia). Universidade de Lisboa, Abril, 1993.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1994): A Questão da Qualidade no Jardim de Infancia. CEFOP. Universidade do Minho.
- PALACIOS, J.: MARCHESI, A. y COLL, C. (1990): Desarrollo psicológico y Educación I-Psicología Evolutiva, aliena. Madrid.
- SILVA, K., y WILTSHIRE, J. (1993): "The Impact of Early Learning on Children's Later Development A review prepared for the R.S.A. inquiry "Start Right". European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 1,nº1. pág. 17-40.
- SPOKED, B. (Ed.) (1993): Handbook of Research on the Education of Young Children. MacMillan. New York.
- SPOKED, B.E. y SABACHO, O.: Early Childhood Preparation.
- ZIGLER, E.: TAUSSIG, C. Y BLACK, K. (1992): "A Promising Preventive for Juvenile Delinquency", in Early Childhood Intervention. American Psychologist. Vol.47, Nº8. 997-1006.

DOTTRENS, Robert. "La enseñanza individualizada: la organización del trabajo por fichas". En: P. JUIF/L. Legrand. Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea. Ed. Narcea, España 188. pp. 91-96.

LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO POR FICHAS

Ante los ecos de la enseñanza colectiva, los maestros que trabajaban en la escuela primaria de Mail, en Ginebra, decidieron, bajo la sugerencia de Robert Dottrens, introducir en su centro métodos enseñanza individualizada. Se trataba de adaptar a una escuela nueva la experimentación de las técnicas americanas conocidas bajo el nombre de Plan Dalton y sistema de Winnetka.

El método de trabajo está centrando en Ginebra sobre el empleo del fichero, con la preocupación constante de respetar la individualidad del maestro. Las fichas, construidas según el espíritu de la pedagogía funcional definida por Claparede no

constituyen un material estándar. Están concedidas para cada disciplina por los pedagogos que las usan. Destinadas a realizar una constante adaptación al ritmo del trabajo de cada alumno sin que sea reducida por tanto la acción positiva del maestro, las fichas constituyen un hotel pedagógico que responde a las exigencias de la escuela activa. Como medio de evaluar en todo momento el nivel de comprensión de cada alumno, el trabajo por fichas, permite vigilar y equilibrar el desarrollo en la medida de cada alumno.

«A las ventajas de la enseñanza colectiva: contacto permanente entre maestros los niños, cambiar ideas, cultura del lenguaje, manifestación de sentimientos colectivos y educación del espíritu de clase hay que añadir el contacto más directo de cada alumno con el maestro, con mayor conocimiento de los tipos de inteligencia, y las dificultades encontradas, en fin, con la colaboración de los alumnos entre sí.»

Empleo de las fichas. Organización del trabajo individualizado

En nuestras clases no existe una forma de empleo de fichas que sea idéntica para todas. Cada maestro la organiza como le conviene, según su enseñanza y la parte que quiera conceder al trabajo individualizado. Desde el uso de las fichas por los buenos alumnos, que concluyan un trabajo antes de sus camaradas, para que empleen fructíferamente los momentos perdidos hasta las mañanas enteras ocupadas en el trabajo personal, que tiende a convertirse en un medio de enseñanza, como en Dalton, a numerosas variantes, en cuyos detalles no resultaría de gran interés entrar. Nos concretaremos exponer algunos procedimientos, quedando cada un en libertad para imitarlos, a fin de adaptarlos a sus condiciones de trabajo.

Nuestras diversas experiencias nos llevaron a un sistema que es posible ampliar tan pronto como los niños se hallan adiestrados, y que el maestro haya podido preparar suficientes fichas. Helo aquí, tal como lo ha expuesto nuestro colega Soller en un estudio que redactó basándose en su propia experiencia.

El maestro expone una noción nueva, y para esto echa mano de todos los medios a su alcance: palabra, croquis, manipulaciones, etcétera. Mientras habla, anota las reacciones de los alumnos. Los niños hacen seguidamente ejercicios de aplicación, cuando el maestro juzga que han adquirido la noción en forma satisfactoria, manda ejecutar un trabajo de control, preparado de tal modo que cada niño tendrá ocasión demostrarlo que ha comprendido de la noción enseñada.

Terminado ese trabajo, el maestro acomete su examen sistemático. Retomando cada pregunta, anota con cuidado las respuestas -las malas, principalmente-, y por otro lado, aquellos que revelan una comprensión particularmente buena. Establece, igualmente, la frecuencia de los errores. Mediante este procedimiento, el maestro «ausculta» a sus alumnos.

Por último, si las respuestas del niño está concebida en términos tan oscuros que el maestro no logra reconstituir el curso de su pensamiento, el interrogatorio practicado según los procedimientos del método clínico suministra útiles informaciones. Llegado el caso, puede resultar interesante hacer explicar tal o cual problema falso, la aplicación de tal o cual regla, la naturaleza de esta o aquella noción enseñada por un buen alumno al camarada que ha fracasado, y anotar la conversación de ambos niños. Así se llega a veces, a dar con una fórmula feliz o con una explicación sencilla, con las cuales no ha soñado el adulto.

Esta manera de obra permite saber que es lo que no ha entendido niños: ¿Qué errores ha cometido? ¿Por qué? ¿Desde que momento ha dejado de entender? ¿Con qué otra noción la ha confundido?

Diagnosticado el mal, conviene encontrar el adecuado remedio.

Con ayuda de los documentos recogidos, se trata de seguir paso por paso el pensamiento de niño, evitando lo posible toda solución de continuidad en las series de fichas que se preparan y que pudiesen producir algún trastorno en el espíritu del niño.

Se elabora, pues, un cierto número de ejercicios que permiten al alumno pasar de una dificultad a otra de la manera más sencilla irracional posible para su espíritu.

No se persigue a ser fácil es trabajo a toda costa. A eso se llegaría cómodamente, suministrando niño cierta cantidad de procedimientos mecánicos, que le permitirían resolver muchos problemas, si cultiva por ello su espíritu.

A los niños les gustan las dificultades y el esfuerzo; nuestra misión no es, pues, excluirlas del trabajo escolar; sino obrar de tal manera que niño adquiera una conciencia siempre clara y firme de lo que uno se esfuerza por enseñarle; y es esa toma de conciencia lo que nuestros ejercicios graduados deben fortalecer.

Se elabora ni clasifican las fichas y se organizó un fichero con el fin de utilizarlo.

Esta utilización comprende tres fases distintas: la elección de las fichas, el trabajo con ellas, el control de ese trabajo.

El fichero está en manos del maestro. Uno tras otro, los niños acuden a él, provistos de una hoja en la que anota la fecha de sus trabajos y el número de las fichas. Conociendo el grado de su saber, el maestro entrega a cada uno las fichas que más le conviene. El niño vuelve su lugar, responde a la pregunta que la ha sido formulada y regresa para que le control en su trabajo. Esta es la ocasión para plantearle algunas preguntas o suministrarles ciertos complementos explicativos. Esta breve conversación permite darse cuenta de la comprensión del niño, así como el valor de las fichas que le ha sido entregada. (Muchas veces, después de esas conversaciones, ha sido necesario modificar el contenido de las fichas.) El niño recibe a continuación una nueva fichas, más fácil con más difícil.

El maestro distribuye la tarea, y los alumnos sólo tienen que ejecutarla. Hasta aquí no hay iniciativa alguna de su parte.

Como toda actividad escolar fecunda, el trabajo individualizado debe libertar paulatinamente al niño de la tutela del maestro y llevarle a salir sólo del paso.

Por consiguiente, se tratar de facilitar al alumno el uso del fichero. Hay que explicarle la clasificación de las fichas y, llegado el caso, bosquejarles rápidamente el programa a examinar.

Por ejemplo: tenemos que estudiar las fracciones decimales; comenzaremos por aprender que es esto; calcularemos enseguida, utilizando esas fracciones; haremos sumas, restas... y problemas.

Incluso, se podrá preparar una lista de los encabezamientos de títulos de este programa de estudio y colocarla en la clase, a fin de que los alumnos la tengan constantemente ante su vista.

He aquí de terminado el objeto que ha de alcanzarse: a los niños les gusta saber adónde van y sentir que progresan; pongamos manos a la obra. Conviene distinguir aquí tres momentos en cuanto a la utilización de las fichas:

- a) Después del escrutinio de un trabajo de control: ejercicios de recuperación.

- b) Después de ejercicios colectivos de aplicación y como complemento de estos últimos.
- c) Durante los ratos de trabajo libre.
 - a) los niños van por sí mismos a buscar las fichas que les permitirán vencer dificultades halladas en el trabajo de control. Al principio, por lo menos, convendrá indicar, con las correcciones, los números de las fichas cuyas preguntas deben ser controladas.
 - b) Una vez terminado sus trabajos de aplicación, los niños que saben que capítulo se trata (el maestro tendrá cuidado de hablar de ello el comienzo de su exposición), van por sí mismos al fichero, a elegir otros ejercicios.
 - c) Finalmente, durante las horas de trabajo libre -las más útiles para el aprendizaje de un método de trabajo, o, mejor, de una disciplina de trabajo-, los niños podrán escoger las fichas que quieran, y tratarán de aquí por sí solos tal o cual nueva noción.

En resumen: por un lado, el maestro como el único organizador del trabajo individualizado; por el otro, el niño trabajando solo, sin ayuda ajena; tales son los dos aspectos del trabajo con fichas. El primero tiene su razón de ser cuando el maestro busca, ante todo, hacer adquirir a sus alumnos una noción precisa.

El segundo se justifica aquí donde el maestro disponga de poco tiempo para consagrarlo a los niños, las clases de varios grados, y particularmente en las escuelas rurales.

Es posible, y a veces hasta deseable, combinar ambos métodos de trabajo.

El maestro dirige el trabajo de los alumnos que tienen dificultades para comprender, para los cuales son necesarias explicaciones orales; en cambio, deja gran libertad a los que comprenden, permitiéndoles avanzar por sí solos.

En cuanto al control, hay que ser prudentes. Hemos dicho que si bien un juego de fichas-respuestas libera al maestro de numerosas correcciones, entrafía, sin embargo, el grado de riesgo de interrumpir toda relación entre el maestro y el discípulo. Ahora bien; sabemos que, gracias a las pláticas que sostiene con ellos, el maestro puede modificar la enseñanza y ponerla su alcance.

Como todo, cabe concebir un juego de respuestas para todas las fichas de drill que sirven para ejercer un mecanismo indispensable; en mecanismo de las cuatro operaciones aritméticas, por ejemplo. Para tales fichas, corrientemente numerosas, da grandes resultados un sistema de autocorrección.

Una pregunta final: ¿Cómo trabaja el niño con las fichas?

Nuestros alumnos realizan sus ejercicios en hojas de borrador o en sus cuadernos. En el primer caso, y si el trabajo se juzga particularmente importante, el niño lo pasa en limpio a su cuaderno. Señalaremos aquella utilidad de un cuaderno especial: el cuaderno de fichas. Para los niños, la hoja de borrador carece de seriedad. Se apresuran a estampar allí su trabajo, y luego falta tiempo para arrojarlo al canasto de los papeles. De ello deducen que su trabajo tiene escaso valor, puesto que no se conserva, y de ahí al descorazonamiento no hay más que un paso. Hay que hacer todo lo necesario para evitarlo, ya que los niños, capaces a veces nobles esfuerzos, se descorazonan ante el menor fracaso. Resulta, pues, preferible tener un cuaderno especial. De esa manera, los niños trabajan con mayor cuidado, y, por otra parte, es más fácil darse cuenta de la cantidad de trabajo realizado por cada uno.

En esta relación tenemos un esquema general del empleo de las fichas y de la organización del trabajo individualizado. Admite cuantas variaciones se consideren útiles, de acuerdo con los medios de que se disponga: series suficientes de fichas, condiciones de trabajo ante las que cada cual se encuentre: clase urbana o rurales, ordinaria o de desenvolvimiento, efectivo de la clase, etcétera.

El control del trabajo

Naturalmente, es necesario establecer un sistema de control, para saber qué fichas han estado ya en poder de cada niño.

Mientras la cantidad de fichas es todavía pequeña, basta con que vayan numeradas. El número se anota frente a nombre del alumno, en una lista cualquiera. También se practica otro procedimiento. Al dorso de las fichas se marca una serie de números, atribuidos a cada uno de los niños en la clase a medida que uno de ellos termina una ficha, un trazo del lápiz azul sobre su número lo consigna. De este modo, el maestro comprueba de una ojeada cuales son los discípulos que no han efectuado aún tal o cual tarea. Naturalmente, cada año hay que asentar una nueva serie de números de orden, pero el sitio de que se dispone es suficiente; por otra parte, cuando la fecha está llena, por su excesiva manipulación queda fuera de uso. Pero lo más ventajoso es emplear en método gráfico. Un cuadro colocado en la clase lleva el nombre de los alumnos; frente a cada nombre, casillas que contienen los números de las fichas o de la series de fichas. Los niños se sienten felices de ir marcado una cruz en las casillas que corresponden a las fichas con que han trabajado. Tal sistema provoca una gozosa emulación de alumno a alumno; igualmente, permite a cada uno de los «vacíos» y medir sus progresos.

Al llegar las horas de trabajo individualizado, cada alumno, guiándose por el cuadro, busca la serie que necesite y se pone a trabajar. A medida que el trabajo avanza, las respuestas son controladas por el maestro -que en caso de necesidad la explicaciones complementarias-, y se ponen después en limpio en el «cuaderno de fichas» o, en ocasiones, se puede a copiar en el «cuaderno de ejemplos». Una vez concluido éste trabajo de revisión, se tacha en el cuadro de números de la serie correctamente ejecutada, y el alumno puede ir a escoger fichas de ampliación. Es inútil insistir acerca del deseo que cada uno siente de llegar a esto, así como sobre el esfuerzo realizado para ganar el mayor tiempo posible.

En cuanto a la corrección del trabajo mismo, hemos dicho que el hecho de tener un cuaderno especial para los ejercicios con fichas facilita grandemente la tarea. En el curso de las obras consagradas al trabajo individualizado, la corrección se ópera directamente, mientras cada uno realiza su labor particular. Tan pronto como un alumno ha terminado una serie o una ficha, según los casos, acude el maestro, quien examina su trabajo y le da instrucciones sobre cómo debe continuarlo. Se obtienen rápidamente traslados silenciosos, y esta forma de corrección no perturba en forma alguna a los demás alumnos, quienes se habitúan enseguida el sistema. Esto origina automáticamente, casi podría decirse, un régimen de disciplina, que aunque no haya sido previsto, no deja de significar una ventaja importante aunque inesperada del «trabajo con fichas».

ROBERT DOTTRENS*

*DOTTRENS, R.: L'enseignement individualisé. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1953, páginas 48 a 54. (Trad. española: La enseñanza individualizada, Kapelusz, Buenos aires, 1959, páginas 35 a 41.

ESTUDIOS

1. Recurriendo a la obra de Henri Bouchet sobre la Individualización de la Enseñanza, estudiar los principios de la enseñanza individualizada.
2. Situar la práctica del trabajo en fichas, tal como fue concebida en Ginebra, en relación con el sistema americano criado por Washburne para la Escuela de Winnetka.
3. El fichero como medio de enseñanza (adquisición de nociones nuevas) y el fichero como medio de control de un nivel de conocimientos.
4. En el nivel de preparación de fichas mostrar el rol desempeñado por la observación de alumnos de cara a las dificultades. ¿Por qué la elaboración de fichas es más psicológica que lógica?
5. Comparar el método Dottrens, que prevé una corrección directa dentro de un pequeño entretenimiento, y el método Freinet, que utiliza un fichero auto correctivo.
6. Tareas parciales y aprehensión global de un programa.
7. Trabajo individualizado y efectivos escolares. ¿La puesta en marcha del trabajo en fichas se puede pensar para una clase de cuarenta alumnos?
8. Trabajo individualizado, emulación entre alumnos y competición entre sí.
9. «El trabajo individualizado, como toda actividad escolar fecunda, debe liberar a niño poco a poco de la tutela del maestro y ayudarlo a salir del apuro». El trabajo en fichas como técnica de una pedagogía no-directiva.
10. El trabajo de fichas concebido para el enseñanza elemental, ¿no podía ser usado también en las clase secundaria? Pone de ejemplos relacionados con la enseñanza del latín de una lengua viva, del álgebra...

W. COLVIN, Ralph y Esther M. Zaffiro. “2 La Teoría en los programas de educación preescolar”. En: Educación Preescolar, ed. DIANA, México. 1982. pp. 61-83.

2

La teoría en los programas de la educación preescolar

Ronald K. Parker

El doble propósito de este capítulo consiste en examinar las reflexiones específicas de la teoría de los programas piagetianos, en revisar y criticar las reflexiones de dos enfoques teóricos a los programas sobre el lenguaje. En particular, los programas de Kamii, Lavatelli, Sprigle y Weikart están comparativamente analizados en relación de sus objetos, contenido y métodos. Los programas seleccionadas sobre el desarrollo del lenguaje en preescolares que están basados en posiciones teóricas de los neoconductistas y de los psicolingüistas, se analizan en términos de lo adecuado de la conceptualización teórica y de

los psicolingüistas, se analizan en términos de lo adecuado de la conceptualización teórica y del plan de estudios resultante.

Determinados principios y creencias sobre lo que los pequeños deben aprender y cómo deben aprenderlo, son apoyados por individuos interesados en el desarrollo y la educación de los niños preescolares. En muchos casos estos principios y creencias están implícitos en la forma en que los individuos interactúan con los niños: en otros casos los encargados de elaborar el plan de estudios han explicado sus principios y opiniones al presentar la conceptualización de un determinado programa.

Como la construcción de teorías sobre el desarrollo de niños ha sido del dominio histórico de los psicólogos (Baldwin, 1967; Langer, 1969; Maier, 1965), no es sorprendente que las conceptualizaciones de los programas y de las prácticas educativas no hayan sentido en general el impacto de la teoría formal. Una publicación reciente (Parker, 1972) presentaba 13 conceptualizaciones de programas preescolares realizadas por algunos de los colaboradores de programas preescolares más destacados, Parker y Day (1972), en un análisis comparativo de estos programas, examinaron el grado en el cual la teoría formal del desarrollo de niños influía en cada conceptualización del plan de estudios. En general, se prestaba poca atención a la teoría del desarrollo de niños y se resaltaba mucho la literatura de investigaciones empíricas para determinar las características del programa. Piaget (Kamii, 1972; Hooper, 1972) y Montessori (Banta, 1972) eran los dos únicos teorizantes que prestaban guía para desarrollar un programa comprensivo de educación de niños de corta edad. Algunos programadores usaban pautas teóricas para algunos componentes del programa; Karnes (1972), por ejemplo, usó el modelo Estructura del Intelecto de Guilford (1967) para elaborar sus actividades cognoscitivas. Sin embargo, en general las referencias teóricas se hacían sólo de pasada.

Nuestro interés en aclarar los reflejos específicos de las opiniones de un teorizante en un programa, procede de la tesis propuesta en el capítulo 1 de que los maestros saldrán ganando si usan conscientemente una orientación teórica al poner en ejecución un programa preescolar. Con la ayuda de un programa basado en la teoría, los maestros probablemente puedan especificar más claramente sus opiniones sobre el desarrollo de niños, ser consistentes en la ejecución del programa al establecer congruencia entre las conductas de la clase y la teoría, y poder así operar con más éxito al comprender los éxitos teóricos y llevarlos a la práctica. Karnes (1972) dijo que sus maestros podían usar con éxito el modelo teórico de la Prueba de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (Kirk & McCarthy, 1961) para que comprender mejor el desarrollo del lenguaje y para realizar actividades lingüísticas sugeridas por la teoría. Finalmente, los programas preescolares basados firmemente en posiciones teóricas, permitirán a los investigadores a hacer comparaciones más refinada de la eficacia de los diferentes enfoques a la educación preescolar, con el beneficio de que surgirá apoyo empírico para determinados enfoques comparados con otros.

LA TEORIA PIAGETIANA Y LOS PROGRAMAS DE EDUCACION PREESCOLAR

Puesto que se reconoce a Piaget en general como el teorizante principal del desarrollo de niños y sin influencia se deja sentir en la conceptualización es de los programas de educación preescolar, esta sección examina esa influencia y su expresión en varios programas preescolares. Como ayuda para el lector interesado en los reflejos de otros

teorizantes de los programas de educación preescolar, el Apéndice proporciona los nombres y direcciones de los principales elaboradores de programas.

Antes de discutir los programas piagetianos específicos, hay cuatro temas que merecen una discusión breve: la importancia de la obra de Piaget para los educadores; el concepto de Piaget sobre los periodos críticos del desarrollo intelectual; el entrenamiento para la adquisición de los conceptos básicos; y las operaciones lógicas y los aspectos de la teoría de Piaget especialmente relevantes para los programas preescolares. La obra de Jean Piaget sobre epistemología genética, es importancia particular para el educador, debido a su conceptualización de la inteligencia, la inteligencia se desarrolla en cuanto a forma; se explica en contenido y operacional en conducta (Rigel, 1969).

Vamos a aclarar brevemente estas características. En el desarrollo de la inteligencia, Piaget describe cuatro periodos en términos de conducta en serie invariable: el periodo sensorio motor (de nacimiento a los dos años), el periodo pre operacional (de los dos a los siete u ocho años), el periodo de las operaciones concretas (de los siete u ocho años a los 11 o 12) y el periodo de las operaciones formales (de los 11 o 12 hasta el final de la adolescencia). Además, Piaget proporciona información sobre el contenido sustancial. Describe la adquisición de los conceptos que reflejan operaciones lógicas en áreas como la clasificación y la seriación, (Inhelder & Piaget, 1964), el número (Piaget, Inhelder & Szeminska, 1960). Finalmente, al especificar el proceso incluido al adquirir el contenido sustancial, Piaget de una psicología de la inteligencia que es operacional en la conducta.

La congruencia entre la teoría de Piaget y el uso de la teoría por el educador, depende, por supuesto, de un concepto de la empresa educativa como guía de un organismo en desarrollo, a través de etapas del desarrollo intelectual, proporcionando la organización apropiada del ambiente introduciendo información a los niveles apropiados de tiempo y en una forma adecuada (Rigel, 1964).

Concepto de Piaget sobre los periodos críticos del desarrollo

La identificación de los primeros años como un periodo críticos del desarrollo intelectual, se cita a menudo como justificación de los programas preescolares. Kohlberg (1968) en un artículo sobre la educación de la primera infancia, dijo:

Las consideraciones reales que llevan a la noción de un periodo preescolar crítico en el conocimiento, no se reducen de estudios con animales ni de niños institucionalizados. La base reales del hincapié en los programas cognoscitivos preescolares, procede del reconocimiento tardío que han hecho los educadores, de que el aprovechamiento educativo de niños se debe principalmente a las características de este y de su ambiente familiar, más que a la enseñanza primaria en sí (p. 1048).

La teoría de Piaget, según Kohlberg (1961) no implica periodos críticos del desarrollo intelectual:

En cuanto al concepto de los periodos críticos, implica a) sensibilidad a la estimulación de un periodo cronológico definido, b) mayor sensibilidad a la estimulación en los periodos iniciales del desarrollo en los últimos, o c) y reversibilidad de los efectos de carencia inicial de estimulación. La posición si sostiene que hay sensibilidades mayores a la estimulación en periodos determinados del desarrollo e implica que la eficacia de la

estimulación depende de que sea adecuada a un nivel específico del desarrollo. La percepción del mundo por el niño, está determinada por su etapa de organización cognitiva y un estímulo es sólo un estímulo si encaja o puede ser asimilado en esquemas ya desarrollados (p. 1048).

Adquisición de los conceptos básicos y de las operaciones lógicas

La adquisición de las estructuras cognoscitivas básicas, se refleja en el dominio de conceptos tales como la permanencia del objeto, la casualidad, y la conservación de la masa, peso, y volumen, indicando así que se alcanza niveles diversos de operaciones lógicas. Como los programas preescolares piagetianos se enfoca en conceptos básicos, hay que dirigir la forma de instrucción para la adquisición de estas estructuras cognoscitivas, conceptos básicos y operaciones lógicas.

La literatura sobre el aprendizaje para la adquisición de los conceptos básicos y las operaciones, ha sido realizada por Rigel (1964), Flavell (1963), Kohlberg (1968) y Hooper (1968, 1972). Las pruebas de los estudios de capacitación se consideraron inconclusas o por un menos que a los niños no se les podía enseñar una función de operaciones lógicas ha menos hubieran alcanzado un nivel especial de madurez cognoscitiva.

De acuerdo con los resultados de las revisiones, los recientes experimentos sobre enseñanza y aprendizaje realizados en Ginebra, demostraron que es posible, dentro de determinados límites de nivel actual de operaciones del niño, acelerar la adquisición de los conceptos y operaciones básicos (Sinclair & Kamii, 1970).

Hooper (1968) señaló que el papel del aprendizaje y de la experiencia educativa no eran negados por Piaget, pero se califican principalmente poniendo énfasis en el proceso de la autorregulación (equilibrio). Por medio de esta experiencia en, las acciones del individuo operan para alterar estructuras cognoscitivas. Por tanto, Piaget reconoció el "efecto potencial del tipo adecuado de experiencia en el momento apropiado para el organismo en desarrollo" (p. 424).

La teoría piagetiana y el programa preescolar

Varios autores identifican por lo menos siete facetas en la teoría de Piaget (Ginsburg & Opper, 1969; Kamii, 1970; Kohleberg, 1968; Rigel, 1969) como de importancia especial para el programa preescolar.

1. Hay diferencias cualitativas entre los adultos y los niños en sus opciones sobre la realidad y su proceso cognoscitivo general (Ginsburg & Opper, 1969).
2. El desarrollo intelectual tiene lugar en una secuencia invariable de etapas (Rigel, 1969).
3. Cada etapa en el desarrollo del inteligencia, se caracteriza por la presencia o ausencia de operaciones cognoscitivas específicas (Ginsburg & Opper, 1969).
4. En cada etapa, el intelecto funciona como un todo coherente, de tal modo que cada concepto que posee niño en un momento dado, está relacionado con la red de todos los demás conceptos que ha construido (Kamii, 1970).
5. El conocimiento no es una copia de la realidad que se reciba pasivamente: más bien es el resultado de una construcción activa de parte del niño (Kamii, 1970).

6. La construcción activa del conocimiento de niño, tiene lugar en sus confrontaciones con los ambientes físico y social (Sigel, 1969).
7. El desarrollo intelectual se puede acelerar haciendo hincapié en el ordenamiento en serie de las experiencias cognoscitivas, el conflicto, la adecuación y las formas auto selectivas activa del estimulación cognoscitiva, (Kohlberg, 1968).

Descripciones de los programas preescolares basados en la teoría de Piaget.

Se describirán los esfuerzos actuales para aplicar la teoría de Piaget a los programas preescolares, en relación a tres puntos: objetivos, contenido y método. Programas preescolares escogieron porque quienes los elaboraron aseguran haberlos basado principalmente en la teoría de Piaget, porque hay material escrito que describe el sistema y por el plan de estudios (programas) contiene por lo menos tres componentes, por ejemplo, clasificación, seriación y componentes numéricos. Los programas preescolares piagetianos son:

1. Programa Ypsilanti de educación preescolar, de Constance Kamii.
2. Programa de educación preescolar de Celia Lavatelli.
3. Programa "aprendiendo a prender" de Herbert Sprigle.
4. Programa cognoscitivo de David Weikart.

Aunque algunos de estos programas sólo reflejan el punto de vista del director, otros representan el esfuerzo de un grupo. Por conveniencia y claridad designaremos los programas con el nombre del director únicamente.

Programa de educación preescolar "Ypsilanti", de Constante Kamii

El programa Ypsilanti de educación preescolar que fue elaborado durante un periodo de cuatro años (1966-1970) ha sido nuevamente revisado por su autora y Rheta DeVries (1974).

Objetivos. Kamii distingue entre las tareas sociales en las investigaciones piagetianas y la teoría en que se basan los estudios. En desempeñar tareas piagetianas ella y DeVries tiene un enfoque más amplio de las implicaciones pedagógicas de la teoría epistemológica. Aunque resaltaron las metas a largo plazo de la educación, como las operaciones formales y la madurez social emocional, defienden 1) reforzar el proceso del pensamiento de operaciones, y 2) hacer hincapié en el proceso como psiquismo en lugar de los objetivos de la conducta. Esta estrategia doble se considera la mejor manera de lograr metas a largo plazo. Por ejemplo, los propósitos a largo plazo de clasificación y seriación, no son para permitir a los niños hacer pequeños matrices y ordenar palitos graduados, sino para usar procesos de clasificación y seriación, para aislar las variables importantes y producir una hipótesis que podrá probar, al tratar con el mundo real (Kamii, 1970, p. 18).

Además, se hace una distinción entre el conocimiento físico y el conocimiento matemático lógico. Las actividades del conocimiento físico que estimulan al niño a construir su repertorio de acciones exploratorias y estrategias, se resaltan como de importancia primordial. En el contexto de la retroalimentación concerniente a los resultados de las acciones de los objetos, el niño forma abstracciones físicas de las que surgen las abstracciones reflexivas.

Alguno de los objetivos más importantes de los conceptos de Kamii sobre los preescolares se delinearán bajo el título de objetivos socioemocionales y cognoscitivos.

Objetivos socioemocionales. Son: a) desarrollar la motivación intrínseca para aprender, que se describe en términos de los niños muy ocupados haciendo cosas, mostrando curiosidad, confianza y creatividad; b) controlar la conducta propia, es decir, mostrar la capacidad de tomar decisiones y hacer planes, llevar estos a cabo, y valorar las acciones; y la actitud para respetar las reglas y la autoridad cuando sea adecuado; c) formar buenas relaciones con los compañeros, lo cual significa jugar y discutir las cosas con otros niños, respetando sus derechos y sus sentimientos; y d) formar buenas relaciones con los adultos.

Objetivos cognoscitivos. Son: a) desarrollara el conocimiento físico de los objetos; b) construyeron repertorio de conocimiento sociales de otras personas; y c) construir conocimientos lógico-matemáticos adecuados para los niños en el periodo pre operacional.

Contenido. Para seleccionar y organizar el contenido, la filosofía de Kamii establece:

- a) escoger los materiales... ofrecer una variedad adecuada de selecciones a niño, b) hacer una valoración de diagnóstico de nivel del funcionamiento del niño y su tren de pensamiento una vez que ha escogido una actividad, y c) seguir sus intereses a la luz de su valoración de diagnóstico (p. 43).

En lo que se refiere al contenido de un programa diseñado principalmente para fomentar el desarrollo cognoscitivo, las áreas principales, según Kamii, son el conocimiento lógico y el conocimiento físico. Una tercera área, la de la representación, ayuda de niño estructurar su conocimiento progresivamente y a simbolizarlo.

El contenido de programa de Kamii, incluye: a) el conocimiento lógico (la sindicación, seriación, razonamiento numérico y espacial y razonamiento temporal); b) conocimiento físico (conocimiento sobre la naturaleza de la materia); y c) representación. Piaget distingue tres tipos de representación: índices, símbolo, ni signo. Habla de índices cuando parte del objeto (por ejemplo, el fondo de la botella) en este o señales causalmente relacionadas al objeto (huellas en la nieve) son claves suficientes para la representación del objeto completo. Se refiere a símbolos cuando la imitación, la simulación, la onomatopeya ("cuac, cuac"), los modelos tridimensionales, se utilizan para simbolizar el sujeto preferido. El término signos se emplea cuando las palabras y otras señales (por ejemplo, números algebraicos) se pueden emplear para simbolizar (Kamii & Radin, 1970).

Método. El método de programa Ypsilanti de educación preescolar se revisará en el contexto de los papeles del maestro, así como la selección y organización de las actividades y contenido del aprendizaje.

Piaget identificó tres fuentes del conocimiento: físico (retroalimentación procedente de personas), y lógico matemático (retroalimentación procedente de la estructura cognoscitiva que ya ha construido el niño). En un centro preescolar piagetiano, por tanto, el papel del maestro no puede ser el de transmitir sencillamente información a los pequeños.

Por ejemplo, en los conocimientos físicos, si el niño cree que un bloque se hundirá, la maestra debe estimular la que compruebe que su afirmación es correcta... Dejar que el objeto proporcione la retroalimentación de las actividades mismas del niño con los objetos.

Así es como indirectamente la maestra desarrolla la iniciativa de niño, su curiosidad y la confianza en su propia capacidad de resolver problemas.

En la enseñanza del conocimiento social, la de un centro preescolar piagetiano no es diferente de la de uno tradicional, es decir, la maestra sencillamente da la respuesta y refuerza las respuestas de ellos, correctas. (Kamii, 1970, p. 37).

El conocimiento social sólo puede proceder de la retroalimentación proveniente de las personas, así que la maestra puede decir libremente a un niño que determinado objeto se llama tocadiscos o imán.

El papel de la maestra en el campo lógico-matemático no consiste en reforzar la respuesta "correcta" sino en estimular el proceso de razonamiento del niño desde el punto de vista de este punto por ejemplo, al clasificar, la maestra usa un método interactivo en el que los pensamientos y sentimientos del niño se valoran y sus intereses inmediatos sirven de base para el intercambio de enseñanza social. Si se impone prematuramente la lógica adulta en los niños pequeños, según Kamii, la lección que finalmente aprenderá es que hay una respuesta correcta y que siempre procede del maestro.

A la selección organización de las actividades de aprendizaje, el enfoque de Kamii es similar al de la filosofía tradicional de desarrollo infantil.

En la selección organización de las actividades de aprendizaje, el punto de vista de Kamii es semejante al de la filosofía tradicional del desarrollo infantil. Sin embargo, Kamii usa las actividades tradicionales en forma diferente: tanto éstas como el contenido están organizados para un máximo de beneficio cognoscitivo para el niño. El horario diario incluye tiempo libre para actividades, para reunión del grupo, para juego, para el recreo y toma de alimentos y tiempo para ir al baño. Desde luego el periodo dedicado actividades libres es el más largo importante, durante el cual los niños escogen lo que desean hacer de una serie de posibilidades que proporciona la maestra. Los materiales que escoger para poner en la clase, son por lo tanto de importancia vital (Kamii, 1970).

Periódicamente el programa ha incluido visitas a lograr una vez cada dos semanas, cuando los niños no están en escuelas. El objetivo es tener sesiones de enseñanza individual con cada niño a incluir a la madre e instruirla en el proceso educativo. El contenido de las visitas a domicilio es paralelo a la actividad en clase. Este aspecto de programa se explica muy claramente, hasta el grado de compilar un catálogo de las actividades de enseñanza en casa que se juzga serán útiles para el niño porque le benefician, resultan comprensibles para la madre y están estructuradas de forma que ésta pueda seguirlas en ausencia de la maestra.

Programa para preescolares de Celia Lavatelli

Programa para preescolares de Celia Lavatelli es un conjunto que se encuentran el comercio y que contiene materiales, una guía para la maestra y un libro que describe cómo se puede aplicar la teoría de Piaget a los programas de instrucción para niños de cuatro, cinco y seis años.

Objetivos. El propósito principal de programa para preescolares es no cambiar drásticamente las prácticas que han soportado la prueba del tiempo, sino proporcionar la base cognoscitiva que área el educación preescolar sea más tentadora (Lavatelli, 1970b). Más directamente, programa está diseñado para ayudar a los niños adquirir formas lógicas de pensamiento.

Los objetivos específicos de cada elección se expresan en términos de operaciones mentales y de modelos de lenguaje en la guía para el maestro. El lenguaje se emplea para apoyar las operaciones tales, de tal forma que si un niño está aprendiendo una operación mental determinada, la maestra esta modelando la estructura de lenguaje apropiada. En la lección de la correspondencia uno-a-uno, por ejemplo, las propiedades identificables de los objetos y de otros objetos correspondientes, se describen como la operación mental. Los métodos de lenguaje para esta misma lección, incluyen: "frases sustantivas con uno o más adjetivos (una cuenta pequeña, roja, redonda); frases coordinadas con direcciones para más de una acción (buscar todas las cuentas rojas y ponerlas en un hilo), preposiciones (en el hilo junto a la mesa)" (Lavatelli, 1970b, p.9).

Contenido. El programa (ilustrado en la Tabla 2.1 de las páginas 74 y 75 esta organizado según tres temas principales: la clasificación; número-espacios-medida; y la seriación. El programa está planeando pensando en una secuencia del desarrollo; el último conjunto en cada serie exige las operaciones mentales más adelantadas (Lavatelli, 1970b).

Método. El programa de Lavatelli emplea sistemas que se describirán en relación a la estructura de las sesiones de adiestramiento y el enfoque del maestro y el núcleo de este:

... el programa piagetiano es una sesión corta de instrucción estructurada que dirige la maestra varias veces por semana con cinco o seis niños. Durante estas sesiones de entrenamiento, los pequeños trabajan con materiales concretos, resolviendo problemas diseñados para fomentar el desarrollo de las aptitudes intelectuales las operaciones de clasificación, número-espacio-medida, y seriación (Lavatelli, 1970b, p.1).

La longitud de estas sesiones de capacitación depende del periodo de atención de los niños. Inicialmente puede ser sólo de diez minutos y aumentar gradualmente. Como se procura que se gozan las sesiones, se deben llevar a cabo de manera informal, entusiasta, en la que cada niño se dedique activamente a trabajar con los materiales a su propio paso. (Lavatelli, 1970b, p. 3).

Para poner en ejecución el programa, la maestra debe tener una buena comprensión del desarrollo del proceso del pensamiento y de cada día de contenido; esta comprensión proporcionará guías para escoger los materiales y saber qué decir a los niños. El enfoque ampliado por la maestra consiste en presentar en materia al niño, transformarlo después de alguna manera, hacerle preguntas sobre la transformación y, finalmente, pedirle que justifique su respuesta.

Programa "Aprendiendo a aprender" de Herbert Sprigle

El programa "Aprendiendo a aprender" de Herbert Sprigle (1968), estimula el desarrollo cognoscitivo de los niños de cuatro a siete años por medio de un programa preescolar secuencia de experiencias de aprendizaje. El fundamento teórico del programa es que desarrollo mental tiene lugar a lo largo de una secuencia ordenada de fases motoras-perceptivas-simbólicas con periodo de transición. "Según los conceptos de Piaget, el lenguaje hablado aparece sólo después del desarrollo de imágenes mentales que, a su vez, se forma por encuentros repetidos con objetos que niño puede mover y manipular. Esta segunda etapa de imaginaria mental es sustituida por la tercera etapa de formación de símbolos que permita al niño hablar sobre las cosas en su ausencia" (Sprigle, 1970, p. 3).

Los principales conceptos en que se apoya el programa son que la educación de la primera infancia es el principio del proceso educativo; que los primeros años escolares deben proporcionar al niño oportunidades para aprender a aprender; y que cada niño tiene un impulso para aumentar su competencia y buscar guía en los adultos, que sea oportuna para este desarrollo. Muchos piagetianos no estarían de acuerdo con la interpretación de Sprigle de la teoría piagetiana sobre la relación entre lenguaje y el pensamiento. Tampoco aceptarían la meta de "aprender a aprender" como objetivo principal.

"No se trata de un programa instructivo, de enseñanza directa, orientado a la satisfacción del desarrollo de habilidades. Más bien, se hace hincapié en 'aprender a aprender'" (Sprigle, 1970). Los objetivos del programa son establecer la educación preescolar de niño como el comienzo de un proceso educativo continuo para ayudar al niño a que aprenda a aprender. Además, cada sesión (actividad semejante al juego) tiene objetivos específicos. Por ejemplo, en "clasificación", se enumeran los siguientes objetivos específicos:

Aprender que las cosas se pueden ordenar en categorías por medio de algún tipo de sistema.

Dada la información, aprender los nombres por categorías y objetos.

Dados los criterios de cómo se clasifican los objetos y las descripciones y como los objetos se adaptan a los criterios, separar los objetos en categorías.

Recordar la información para separar los conjuntos de objetos en dos, tres, cuatro y cinco categorías.

Combinar las subcategorías en categorías generales, empleando los criterios de los atributos y/o la función.

Para un juego denominado "carrera absoluta" en la que los niños pasaban por encima o por debajo de palos de diferentes alturas, el objetivo específico debe desarrollar en el niño la conciencia de su propio cuerpo en relación a un objeto (Van De Riet & Van De Riet, 1969).

Contenido. El programa de "Aprendiendo a aprender" tiene un contenido secuencial de experiencias planeadas de aprendizaje (empezando cuando los niños tienen cuatro años y continuando durante todo el primer año de primaria). Se basa en actividades que adoptan la forma de juego y que empiezan con materiales concretos, de tres dimensiones y que se pueden manipular y que después pasan a ser materiales de dos dimensiones, de nivel superior, que se apoyan en el lenguaje y la comunicación. Los juegos flexibles, de estructura nada restringida, resaltan la conversación, la resolución de problemas; a las respuestas "concreto/erróneo" se les da poca importancia mientras en cambio se refuerzan el pensamiento, el razonamiento y la expresión de las ideas.

El programa trata de desarrollar actitudes y conductas que fomenten el aprendizaje. Estas incluyen la atención, la concentración, el esfuerzo, la perseverancia, la actitud mental flexible, la sensibilidad de la estructura de un estímulo, las estrategias para solucionar problemas, tomar decisiones, reunir información, la comunicación eficaz, la responsabilidad de quien aprende, la confianza y el buen concepto de sí mismo y muchas otras cualidades (Sprigle, 1970).

Los niños adquieren estas aptitudes y conceptos (Van De Reit & Van De Reit, 1969).

1. Reuniendo información y procesándola por medio del uso de todos los sentidos.
2. Observación, identificación y designación de los objetos.
3. Atención y concentración en los atributos que distinguen a un objeto de otro.
4. Clasificación.
5. Identificación de clases y subclases.
6. Identificación y clasificación basándose en claves reducidas.
7. Uso útil de adivinanzas y presentimientos.
8. Tomar decisiones.
9. Uso del aprendizaje anterior para tomar decisiones.
10. Resolver problemas.
11. Razonamiento por asociación y clasificación.
12. Prever sucesos y circunstancias.
13. Expresión de ideas.
14. Uso de imaginación y creatividad.
15. Comunicación convencional.
16. Operación sobre relaciones.
17. Exploración del número y el espacio.

La médula del programa se divide en dos secciones amplias que son la comunicación de lenguaje y el número-espacio. Las características del contenido se detallan en la Tabla 2.1. En las páginas 74 y 75.

Método. En el programa "Aprendiendo a aprender" de Sprigle se delineará un método específico de acuerdo con el papel de la maestra y el horario de cada día.

Las maestras del programa están más bien orientadas hacia el niño que al tema o la materia. Su enfoque consiste en plantear problemas para los niños, se pregunta si estimula del interés y la curiosidad. Como su objetivos del programa es que los niños aprendan de sus propias actividades y de sus pensamientos, el maestro debe ser perceptivo insensible para apreciar como trabaja el niño con los materiales y como los usa.

Las primeras actividades cognoscitivas del día tienen lugar en un grupo en círculo, por la mañana, con la maestra. Después se inicia la conversación, el canto a los aplausos; la maestra proporcionar principio la mayor parte del estímulo y después los niños participan más espontáneamente. Las experiencias cognoscitivas (como contar y leer un calendario) se incluyen en esta sesión.

Si con periodo de actividad libre durante aproximadamente dos horas. El niño tiene libertad de movimiento y elección de una serie de materiales disponibles en clase. Durante la actividad de dos horas, la maestra saca a dos o tres niños a la vez, de la clase a un lugar aislado sin distracciones visuales o auditivas. Aquí se expone a los niños al programa estructurado durante 10 a 30 minutos, según sea la elección. Después, la maestra introduce una actividad que es continuación del contenido aprendido en grupos pequeños.

La intervención de los padres se considera parte muy importante de "aprender a aprender". Como la mayoría de los padres trabajan, las reuniones se fijan en domingos. Se dividen en tres partes: los anuncios generales; cintas audiovisuales, discusiones; y descripción del programa y como se relaciona éste con las actividades sugeridas para el hogar. Las presentaciones audiovisuales de las clases, han resultado especialmente eficaces. A los padres les gusta ver a sus hijos en acción y entienden mejor las actividades que pueden llevar a cabo en casa para ir siguiendo los programas escolares. La conducta de la

maestra proporciona un modelo para los padres y éstos pueden comprender cómo aprenden mejor con su ayuda (Sprigle, 1970).

Programa cognoscitivo de David Weikart

El programa cognoscitivo diseñado por Weikart (1969) durante los cinco años del Proyecto Preescolar Ypsilanti, es un programa estructurado minuciosamente y está basado principalmente en principios derivados de la obra de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo. Además, los principios de juego sociodramático y de control del impulso, propuesto por Sara Smilansky, y de las técnicas de lenguaje especialmente desarrolladas llamadas de "bombardeo verbal", también están incorporadas a este programa, así como el patrón de lenguaje de Bereiter y Engelman. El programa proporciona una experiencia de intervención preescolar para los niños de tres y cuatro años de familias de escasos recursos (Weikart, 1969, pp. 2-3).

Objetivos. Los dos principales puntos del programa de Weikart son: a) ayuda de niño a desarrollar formas lógicas de pensamiento afín de que logren el conocimiento de sí mismos y de los objetos, para ver las relaciones existentes entre el mismo y las cosas de su ambiente y pueden agrupar y ordenar los objetos y sucesos y b) ayuda niño a desarrollar la capacidad de manipular los símbolos y actuar así representar el ambiente.

Los objetivos específicos para Arias de contenido, se indican en el plan diario. En una ilustración durante el tiempo de planeamiento, se siguió la meta de relaciones temporales de comprensión de la serie de sucesos por medio de las actividades para recordar los acontecimientos del día anterior y hablar sobre la secuencia del día (McClelland, 1970).

Satisfacción. Para lograr los objetivos, se han definido cuatro áreas de aptitudes cognoscitivas: la clasificación, la seriación, las relaciones espaciales y las relaciones temporales.

Por ejemplo, la clasificación se define como el aprendizaje para reconocer las semejanzas y las diferencias entre los objetos y agruparlas sobre esta base. "Es una prolongación de la capacidad de niño para identificar los objetos de este mundo. Un niño en la etapa pre operacional puede agrupar los objetos en diversas formas: no hay una correcta y otra incorrecta. La maestra refuerza la conciencia creciente del niño de que las cosas se agrupan porque comparten determinados atributos" (McClelland, 1970).

Las actividades relativas a cada una de estas Arias de contenido, se llevan a cabo en tres niveles de representación: índice, símbolo y signo, dentro de los cuales se integran los niveles operación (nivel físico-motor directo y nivel verbal). Así, hay un marco tridimensional en el que se han planeado las actividades del programa.

Método. Los procedimientos empleados por los maestros para llevar a cabo el currículo cognoscitivo, se discutirán en el contexto del estructura de la clase y del horario diario. "En el programa cognoscitivo, se organiza la clase en formas específicas para facilitar y reforzar determinadas metas. Aunque esta estructura indudablemente aporta un marco de referencia para los niños, sólo es una variedad de elementos utilizados por los maestros para proporcionar experiencias con los conceptos y áreas de contenido de los programa" (McClelland, 1970).

Cada día, el horario incluye tiempo de planeamiento, de trabajo, reunión del grupo para la evaluación, limpieza, recreo y toma de alimentos del grupo; tiempo de actividad y reunión en círculo. Una característica especial del programa cognoscitivo es la planeación

del horario al principio del día, durante el cual el niño hace planes para el tiempo de trabajo. El niño tiene experiencia en realizar una tarea hasta completarla en eventos sucesivos, y en pensar antes de actuar.

Como suplemento de las sesiones preescolares están las visitas a los hogares de los niños que hace por la tarde la maestra. El objetivo es doble: involucrar a la madre en el proceso de la educación del hijo y extender las actividades de la escuela al niño individual en su hogar. La maestra propone actividades a que se puede dedicar la madre con el niño durante la semana y señalan las actividades hogareñas que se pueden estructurar para incluirlas en el programa (Weikart, Adcock. & Silverman, 1969).

Análisis comparativo de los programas escolares piagetianos

Ahora vamos a comparar los cuatro planes descritos con relación a los principales aspectos de ellos que se involucran con los objetivos del contenido y los métodos.

Los objetivos del proyecto preescolar pueden ser desde metas educativas amplias, hasta fines específicos para una sola lección. Los programas piagetianos revisados, identificaban ambos tipos de objetivos. Kamii y Sprigle resaltaron principalmente las metas a largo plazo. Dichas metas de operaciones formales y de madurez socioemocional, fueron identificadas por Kamii. Sprigle señaló la meta del proceso de "aprender a aprender", objetivo que quizá no sea considerado adecuado por todos los piagetianos. El desarrollo de las formas lógicas de pensamiento era la meta a largo plazo de Wiekart y Lavatelli en sus programas, Wiekart también mencionó la importancia del desarrollo de la capacidad para manipular símbolos.

Como los planes preescolares descritos se basaban en la teoría de Piaget, no es sorprendente que el contenido se superponga. Cada plan de estudios incluía áreas como la clasificación, la seriación, y las relaciones espaciales; además, la mayoría incluía relaciones temporales y de número. El contenido de los programas de Kamii y de Wiekart parecía ser especialmente similar. Ambos surgieron del Proyecto Prescolar Perry y hasta 1966, Kamii y Wiekart estaban trabajando juntos. Sin embargo, basado en la literatura actual, el plan de Kamii parece hoy más artificial el contenido piagetiano el de Wiekart. Además, el proyecto cognoscitivo de Wiekart la incluye casi nada que trató del área de contenido relativa a los números. En términos del desarrollo, el contenido del plan de Sprigle ha estado evolucionando durante los últimos seis años e incluye imagen de edades más amplio (de cuatro a siete). Sprigle también incluyó más contenido en números que los otros programas. Lavatelli hizo especial hincapié en el contenido en lenguaje. Además los programas de Sprigle y de Wiekart resaltan el lenguaje más que el de Kamii.

Hay una serie de variaciones en los métodos empleados por los planes piagetianos, Kamii y Sprigle dijeron que están más bien orientados así el proceso que hacia el contenido. En el de Sprigle, se llevan los niños en pequeños grupos de la clase a un lugar donde haya menos distracciones, para un periodo de juegos cognoscitivos estructurados. En forma semejante, las elecciones del programa de Lavatelli, se dan en conjuntos pequeños. Sprigle también no sea un grupo de "circulo matutino" para introducir algunas actividades cognoscitivas en grupos grandes. Wiekart y Kamii describe la importancia del "tiempo de planeación" en el que los niños deciden lo quedarán durante el día, pero el tiempo de actividad libre es identificado por Kamii, el más importante del día. En el programa de Kamii a los niños se les deja escoger los materiales, se diagnostica el funcionamiento cognoscitivo y la maestra vigila el interés de niño durante el tiempo individual.

Las diferencias de métodos se pueden también considerar en términos del papel de la maestra. Kamii considera como deber de la maestra el proporcionar un ambiente en el que niño pueda construir sus propios conocimientos en desde recibirlo directamente. Lavatelli recalcó el papel de la maestra en hacer la pregunta correcta. Sprigle consideró a los maestros como orientados así el niño más que hacia el tema. Wiekart señaló la importancia del compromiso de la maestra dentro de un marco determinado de programa de referencia siquiera maestra considere a los niños y a los objetivos más que a los métodos y actividades como punto de partida.

Todos estos proyectos piagetianos se apoyan mucho en los planes de estudios tradicionales para la educación preescolar. Además de las actividades especiales, Kamii usa muchas de las de tipo tradicional, pero enfocando más el desarrollo cognoscitivo.

	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO,RAZONAMIENTO ESPACIAL	OTROS
“APRENDIENDO A APRENDER” según H. Sprigle	<p>Aprender que los sujetos se pueden ordenar en categorías siguiendo algún tipo de sistema.</p> <p>Data de información, aprender los nombres de las categorías y de los objetos que pertenecen a cada categoría.</p> <p>Dado los criterios de cómo están clasificados los objetos y la descripción de cómo se ajustan los objetos a los criterios, separar los objetos en categorías.</p> <p>Recordar la información para separar el conjunto de objetos en dos, tres, cuatro o cinco categorías.</p> <p>Combinar las subcategorías en categorías generales, usando el criterio de los atributos y/o de la función.</p>	<p>Prever y describir los sucesos de un cuento, de un libro.</p> <p>Con la secuencia de un cuento de dos cuadros ilustrados escoger un final apropiado entre dos cuadros más.</p> <p>Con la secuencia de un cuento de tres ilustraciones, escoger el final adecuado, entre otras dos ilustraciones.</p> <p>De un conjunto de siete a ocho ilustraciones, escoger cualquier número de cuadros para formar un cuento.</p>	<p>Desarrollo en el niño del concepto de las relaciones espaciales por medio de claves cinestésicas y espaciales.</p> <p>Desarrollo en el niño de la capacidad de clasificar por color, tamaño y secuencia.</p> <p>Desarrollo de los conceptos de equivalencia, relaciones espaciales y cálculo aproximado.</p> <p>Desarrollo en el niño de la capacidad de reconocer, seriar y describir los números del uno al 9.</p> <p>Desarrollo en el niño de la capacidad de manejar conceptos matemáticos más abstractos.</p>	<p>Ayudar a niño aprender formas de reunir, relacionar, organizar y aplicar la información en forma significativa y útil en las siguientes áreas: visual, auditiva, organización, relaciones parciales y de conjunto y resolución de problemas.</p> <p>Ayudar a niño experimenta satisfacción por poseer conocimientos y ser capaces a los para lograr objetivos en forma independiente.</p> <p>Ayudar a niño aprender a comunicar los conocimientos e ideas verbalmente.</p>

	CLASIFICACION	SERIACION	RAZONAMIENTO ESPACIAL	RAZONAMIENTO TEMPORAL	OTROS	
Programa cognoscitivo de D. Wiekart	Agrupar basándose en: atributos funcionales, y relacionales, preceptivos: distinciones toscas.	Ordenar los objetos basándose en el tamaño, la cantidad o la calidad	Expresar la orientación del cuerpo del niño y de otros objetos en el espacio (expresiones motoras y verbales).	Tratar el tiempo en términos de periodos que tienen un principio un final . Aprender que los sucesos pueden estar ordenados cronológicamente que los periodos de tiempo pueden tener longitudes variables.	Niveles de operación: verbal, motriz. Niveles de representación : objeto, índice, símbolo, signo.	
	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO	RAZONAMIENTO ESPACIAL	RAZONAMIENTO TEMPORAL	OTROS
Programa Ypsilanti para educación preescolar de C. Kamii	Unir, desunir, reunir. Agrupar objetos que son idénticos/similares. Inventar los criterios propios y usarlos consistentemente. Cambiar los criterios a agrupar y reagrupar los objetos en diferentes formas. Pensar independientemente en desde depender de los demás para juzgar si la conclusión es correcta.	Comparar y ordenar. Arreglar una serie de tasas graduadas, muñecas, etcétera, de mayor a menor, o viceversa, comparando las diferencias relativas.	Arreglar, desarreglar y Rearreglar Establecer equivalencia numérica por correspondencia uno-a-uno Fomentar el proceso lógico en que se basa la conservación	Desarrollar en el niño de estructura del espacio, de espacio tocó lógico a espacio geométrico. Desarrollo del espacio estático en transformaciones más dinámicas. Reconstrucción del espacio sensoriomotor a nivel representativo.	Estructurar el tiempo en secuencia, pero no en intervalos. Desarrollar el sentido de velocidad: lento o rápido.	Conocimiento físico. Representación. a) Índice-parte del objeto, marcas casualmente relacionadas con el objeto. b) Símbolo-imitación, en daño, onomatopeya, forma tridimensional, cuadros. c) Signo-palabras y otros signos.

	CLASIFICACION	SERIACION	NUMERO, MEDIDA Y OPERACIONES ESPECIALES	OTROS
Programa preescolar de C. S. Lavatelli: un programa piagetiano	Correspondencia uno a uno. Clasificación múltiple. Clases complementarias. Inclusión de las clases. Previsión y percepción tardía. Intersección de las clases. Combinaciones y permutaciones.	Seriación de la longitud con intersección de una nueva unidad. Seriación de dos conjuntos de objetos. Seriación de longitud y color. Seriación múltiple. Transitividad.	Conservación del número. Conservación del número: correspondencia uno a uno sin correspondencia física. Conservación del líquido. Conservación de la cantidad con y sin correspondencia visual. Puntos de referencia horizontales y verticales. Conservación de la longitud: introducción a la medida. Modelo de representación del modelo.	Modelos específicos de lenguaje empleado por la maestra con cada elección.

Futuras direcciones de la teoría de Piaget aplicadas a la educación preescolar

Después de haber discutido la exposición razonada para el uso de la teoría de Piaget como marco de la educación preescolar y habiendo descrito los programas preescolares, resulta adecuado mencionar algunas aplicaciones del enfoque piagetiano. La dificultad para identificar o preparar a maestros muy competentes y la falta de programas bien desarrollados, valorados y exportables, son algunos de los problemas con que se tropieza para adoptar una orientación piagetiana. Parece deseable que los maestros tengan un conocimiento completo de la teoría del desarrollo de Piaget y que sean capaces de averiguar y valorar en que fase del desarrollo se encuentran los niños en relación a diversos conceptos, y de proporcionarles una tarea cognoscitiva adecuada. Para profundizar más en el segundo problema, los planes preescolares varían en su desarrollo, pero los autores generalmente han enfocado el problema globalmente en vez de hacerlo por medio de un análisis cuidadoso de los componentes, y por la valoración.

Dos áreas de la aplicación potencial en la orientación piagetiana identificadas por Sullivan, se refieren a la valoración de las secuencias educativas y a la valoración psicoeducativa. El genio de Piaget para dilucidar los conceptos de niños sobre el mundo, es un instrumento prometedor para el maestro. Éstos podrían emplear alguna de las técnicas de exploración de Piaget para probar conceptos que están intentando enseñar, para ver hasta qué punto ha captado niño un concepto, a quien nivel operacional está funcionando (Sullivan, 1967, p.34).

LA TEORIA Y LOS PROGRAMAS SOBRE EL LENGUAJE

Componentes del programa

Los programas preescolares se pueden dividir arbitrariamente en sus componentes educativos como el arte, el lenguaje, las matemáticas, la música y las ciencias sociales, o en áreas como la físico-motora, la perceptivo-sensorial y la socialización afectiva. Los componentes un proyecto preescolar se junta a menudo examinando una serie de posiciones teóricas en el componente del plan. Por ejemplo, para diseñar actividades que fomenten el desarrollo estético en el arte, la música y la danza, el encargado de elaborar el plan de estudios puede apoyarse más en los teorizantes de bellas artes que exclusivamente en las obras de los psicólogos del desarrollo o en los teóricos generales.

Para mostrar los reflejos de las diversas teorías en el moldeado de los planes, hemos escogido el componente del desarrollo de lenguaje en ellos.

Enfoque del componente de lenguaje

Quizás resulte especialmente valioso el examen de los componentes de lenguaje porque la mayoría de los programas lo subrayan y porque las actitudes en este interactúan con otros componentes muy variados. Muchos programadores y operadores de proyectos que lo resaltan, no entienden bien los temas conceptuales de su desarrollo. (Aunque esta sección se dedica principalmente al desarrollo y adquisición de lenguaje, el campo del educación bilingüe en la primera infancia es igualmente importante y recientemente ha sido revisado por John y Horner, 1971).

En la última década se ha prestado una atención especial al desarrollo de lenguaje en la educación preescolar. Esto se debe directamente del descubrimiento de que un gran número de preescolares presentan graves deficiencias y al interés creciente de los psicólogos en interacción entre el idioma y el conocimiento, (Cazdem, 1972; Palmer & Fein, 1974).

Al mismo tiempo, los pioneros en el campo relativamente nuevo de la psicolingüística han tratado de entender como la expresión ejerce control en la conducta verbal y no verbal, y cómo adquiere quien emplea el lenguaje de las aptitudes y habilidades que los teorizantes lingüistas aseguran debe adquirir (Jacovits & Miron, 1967; McNeill, 1968).

Aunque se han dado grandes pasos en el área de las psicolingüística, durante este periodo, la aplicación práctica de las implicaciones teóricas se ha quedado atrás. Esta sección del capítulo tratará de valorar muy brevemente como varios planes preescolares se han esforzado en usar los enfoques teóricos específicos en el desarrollo de los programas de lenguaje; también explorar a la forma en que puede ayudar las psicolingüística a este desarrollo. Sin embargo, aquí no se intentará hacer una evaluación profunda del mérito de las teorías individuales sobre este tema.

Posiciones teóricas

La ola de controversias creada por dos posiciones teóricas generales, ha acrecentado las dificultades del educador preescolar que tiene que decidir qué posición tomar en el componente del lenguaje de su programa. En general estas dos posiciones se pueden denominar neoconductista y nativista o congénita.

Los neoconductistas incluyen una serie de teorizantes, desde Skinner (1957) a Osgood (1967), que han sostenido que los principios de condicionamiento y aprendizaje que se han explorado extensamente en el laboratorio de psicología, puede ampliarse, lógicamente con modificaciones a la conducta del lenguaje. En esta conceptualización, el ambiente social es considerado como una fuerza moldeadora vital y necesaria, sin la cual la expresión no puede desarrollarse.

Los nativistas, con destacadas figuras como Chomsky (1965), Lennerberg (1967) y Mc Nelly (1968), niegan la importancia primordial del ambiente social en este desarrollo. Sostienen que la base fundamental del habla no se puede explicar con teorías del aprendizaje, aún cuando esas teorías estén representadas por modelos de intervención a múltiples niveles. En vez de ello, proponen varias formas de mecanismos innatos del idioma, que le afectan en formas diversas y que controlan su desarrollo.

No sólo se ha dificultado la tarea del educador preescolar con estos enfoques teóricos tan diferentes, sino que se ha complicado más por el hecho de que las diferencias útiles entre los defensores de cada grupo implican enfoques distintos en la tarea de la enseñanza. Por ejemplo, McNeill prefiere aquel concepto del niño que nace con un conjunto programado de categorías lingüísticas; Slobin por su parte, propugna una teoría en la que acepta que el niño nace con una predisposición para aprender un conjunto de categorías lingüísticas de naturaleza no especificada (Smith & Millar, 1966). Ambas posiciones poseen diferentes implicaciones para el desarrollo de los programas de enseñanza del lenguaje.

Muchos temas de la controversia han resultado difícil es porque los teorizantes que las proponen se ocupan a menudo de diferentes aspectos de su desarrollo, (John & Moskovits, 1970) sin indica claramente este hecho. Staats (1968) había observado desde 1957 -con el éxito del ataque de Chomsky a la teoría opera antes de la conducta verbal propugnada por Skinner-, que comenzaba opera cierta tendencia que desacreditaba todo los enfoques conductistas; y esto sucedía con base en la premisa de que si se desacredita una teoría de la conducta, se ha desacreditado a todas. Esto es lo que dio a entender el mismo Chomsky en una introducción a la reimpresión de su artículo, en 1967.

Por otra parte, Staa (1968) aunque está de acuerdo en que las teorías individuales de aprendizaje no pueden abarcar en forma comprensiva el lenguaje, propuso que las pruebas experimentales indicarían que una teoría integrada de aprendizaje puede ofrecer el enfoque más útil para estudiar su desarrollo. En apoyo de un enfoque de aprendizaje-teoría dijo:

Los psicolingüístas casi no tienen contacto con los sucesos determinantes del proceso del habla y por tanto, puede haber declaraciones positivas a este respecto... un enfoque de teoría del aprendizaje (en cambio) tiene la capacidad de hacer afirmaciones explicativas... y producir... métodos para ser algo acerca del desarrollo de la conducta del lenguaje y de tratar los problemas relativos a esta área... La obra de los lingüistas y de los psicolingüístas es extremadamente importante (para proporcionar) una descripción exacta del lenguaje (y) que es lo que un niño tiene que aprender. Con base en esta información, es mejor que diseñamos materiales para enseñar a niño... Cuando un niño no desarrollo del habla como se espera, con cualquier caso de patología, debemos tener en cuenta las condiciones aprendizaje incluidas (y en algunos casos las condiciones biológicas). Si deseamos promover su desarrollo, tenemos que manipular las condiciones aprendizaje (pp. 157-158).

Osgood, sobre una base conductista (1957) conceptualizó las aptitudes psicolingüísticas como compuestas de tres dimensiones: niveles de organización; procesos psicolingüísticos; y canales de comunicación. Postuló dos niveles de organización: el representativo o intermediario y el autónomo o involuntario. Los procesos psicolingüísticos se clasificaron en términos de recepción, organización expresión. Los canales de comunicación se relacionaron con las vías sensoromotoras por las que recibía no producían los símbolos lingüísticos.

Basándose en el modelo conceptual de Osgood, tres grupos de investigadores trataron de diseñar programas para construir el entrenamiento compensatorio del lenguaje: Dunn y Smith (1965) con el conjunto Peabody para el Desarrollo del lenguaje; Hodges, McCandless y Spiker (1967); y Karnes (1972) con su Programa Mejorador. Nuestra discusión se limita a los programas “Peabody” y “Mejorador”.

Hay muchas fallas en el Conjunto Peabody para el Desarrollo del Lenguaje (PLDK). Fueron enumeradas en detalle por Rosenberg (1971) pero se pueden resumir en tres observaciones: el conjunto no está basado en un modelo que se haya demostrado empíricamente capaz de caracterizar el lenguaje humano; los autores no han demostrado cómo se hicieron los ejercicios lingüísticos basándose en la teoría; y además dicho conjunto no se valoró experimentalmente en forma adecuada antes de publicarlo.

El único esfuerzo de investigación que ha explorado en forma más exacta los efectos diferenciales de varios programas del lenguaje durante un largo tiempo (varios años hasta ahora) es el trabajo de Merle Karnes (1972). El programa Mejorador se basa principalmente en que el ambiente de los niños de escasos ingresos es inadecuado para el desarrollo de aptitudes necesarias para tener éxito en la escuela. El programa incluye tres periodos diarios de veinte minutos de aprendizaje estructurado, que abarcan conceptos matemáticos, lenguaje y estudios científico-sociales. Los modelos de instrucción se redujeron de la conceptualización de Osgood del funcionamiento psicolingüístico (1957) y la Estructura Guilford del Intelecto (1967). La estrategia educativa incluía un radio de acción pequeña maestra-alumno, la corrección inmediata de las respuestas incorrectas y el refuerzo, con alabanzas, de las respuestas adecuadas.

Aunque el programa Mejorador es uno de los ejemplos mejores de un intento bien definido de utilizar una teoría basada en principios psicolingüísticos, está sujeto a muchas de las críticas enumeradas anteriormente al referirnos al programa Peabody. Debido a su conceptualización, se incluye aquí el programa aunque se presenta en una forma tan breve en los materiales publicados que la valoración de los aspectos específicos de ello resulta casi imposible. Básicamente, el proyecto incluye el uso de la Prueba Illinois de aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (Kira & McCarthy, 1961) como instrumento de diagnóstico, con la enseñanza del lenguaje basada en las secciones de la prueba en que niño ha mostrado deficiencias.

Otro ejemplo de un intento de leer un enfoque neoconductistas con base teórica de un programa preescolar del habla, es el Programa del Lenguaje de la Universidad Adkins de Hawai (1968), que fue diseñado para combatir las deficiencias lingüísticas y cognitivas de niños de escasos ingresos, empleando el idioma como vehículo. Básicamente, el programa consistía en el método Bereiter y Engelmann (1966) modificado, que fue revisado para enseñar patrones sintácticos básicos así como palabras y frases que aparecen con gran frecuencia en los dialectos estándar del inglés pero no en el dialecto subcultura hawaiano. Se mimeografió el programa y su unión para formar un manual. Las estructuras gramaticales minuciosamente secuenciadas, se presentaban a los niños en

pequeños incrementos. El esfuerzo del dominio del material se dio mediante procedimientos operantes en un horario variable. Al ir aumentando el repertorio de estructura sintáctica en el niño, se usó práctica de patrón (Adkins, 1968).

El programa del lenguaje empezaba con la suposición de que el niño no sabía nada del dominio del inglés estándar. A cada niño se le permitió progresar a la velocidad necesaria para completar cada parte de la secuencia, que empezaba con el uso de afirmaciones de identidad sencillas y se extendía a construcciones más difíciles.

En un ejemplo de enfoque puramente skinneriano, Sapon (1968) llevó a cabo directamente los principios de la teoría de la conducta operante para estudiar el comportamiento del lenguaje del niño. Su Laboratorio de conducta Verbal fue diseñado para desarrollar procedimientos, programas y materiales para moldear y establecer conductas específicas adecuadas para la participación eficiente en las actividades formales de la escuela primaria.

La orientación teórica básica incluía el análisis experimental utilizando un modelo de eventualidad de tres factores (consistentes en estímulos de control, respuesta y consecuencia de ésta) para fomentar la generalización y el mantenimiento de la conducta verbal fuera del ambiente escolar. El programa fue diseñado para no introducir ninguna actitud hasta que los “fragmentos” necesarios de la conducta precedente se hubiera establecido y se mostrara un nivel de actuación de acuerdo con un criterio dado. El ambiente se diseñó específicamente para fomentar de manera óptima la adquisición de cada conducta nueva. Uno de los principales componentes del programa fue una extensión de la equivalencia del comportamiento con el campo del desarrollo del lenguaje.

Evaluación

Si se tienen en cuenta todas las pruebas, hay que aceptar en general que las teorías tradicionales de la conducta son inadecuadas para explicar completamente todos los embrollos del desarrollo del lenguaje. También hay que reconocer que en la actualidad ni los lingüistas ni los psicolingüistas han proporcionado una teoría adecuada de la ejecución lingüística para el estudiante de la conducta del lenguaje (Rosenberg, 1971) o para el educador preescolar. Por lo tanto, no resulta difícil comprender por qué una revisión de los programas preescolares nos indica que hay confusión en ellos y que los del lenguaje son poco claros y en el mejor de los casos intentos pragmáticos de aumentar la ejecución en el habla. Un factor adicional que complica la situación es que cada programa lo define en sí de diferente manera. Estas definiciones van desde “temas limitados de vocabulario y patrones de frases hasta sistemas de estrategias de comunicación” (Bartlett, 1970).

El educador preescolar carece no sólo de un modelo práctico adecuado, sino también de un método apropiado para medir el desarrollo del lenguaje. (Véase capítulo 10). Roseberg (1971) resaltó el grado en el cual el campo de la medida lingüística está fuera de contacto con la corriente principal de investigaciones y teorías de las ciencias del lenguaje. Utilizando la Prueba Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas como ejemplo de método muy empleado, anunciado y basado en la teoría de Osgood, dijo “No está basada en un modelo viable de competencia y ejecución lingüística (y) no refleja claramente los trabajos recientes en el área de la psicolingüística del desarrollo”. También sostuvo que la revisión de Osgood de su teoría hacia un enfoque transformacional, se suprimió por completo al hacer la revisión de la prueba de Illinois en 1968) (Kira, McCarthy & Kira, 1968).

Se va dando uno cuenta de lo inadecuado de los instrumentos, el hacer un examen de los materiales de estandarización que no acompañan al conjunto de la prueba. Las doce subpruebas se estandarizaron de acuerdo con una muestra definida como, “los niños que presentan un aprovechamiento escolar promedio, características promedio de adaptación social-personal, integridad sensoriomotora y procedentes de familias de habla predominantemente inglesa” (Paraskevopoulos & Kira, 1969). Sin embargo, cuando se emplea con niños de bajos ingresos, el análisis de factores demuestra que las doce subpruebas supuestamente independientes, se puede dividir de uno a tres factores. Parker (1969), por ejemplo, encontró que sólo había tres cargas factoriales principales para la prueba de Illinois: la visual, la auditiva y la conclusión. Todos estos resultados hacen que se ponga en duda la validez de este instrumento como base de diagnóstico o índice para los programas de enseñanza del lenguaje.

Enfoque propuesto

La literatura contiene una serie de caminos propuestos que podrían ser útiles si se investigan, para ayudar a construir un método de enseñanza y un índice de valoración teóricamente adecuados. Carden, Baratz, Labor y Palmer (1971) examinaron una serie de creencias populares que parecen haberse infiltrado en el mundo de los programas preescolares del lenguaje, y que son característicos del nivel de conceptualización de muchos de los programas revisados. Aunque se ha visto que estos mitos son falsos al someterlos a una experimentación rigurosa, se siguen en muchos son falsos al someterlos a una experimentación rigurosa, se siguen en muchos programas preescolares porque corresponden a nociones basadas en el sentido común, de cómo se desarrolla el lenguaje.

El primer mito es que los niños aprenden el lenguaje por imitación. En forma general ésta sí tiene algún efecto en el aprendizaje, ya que los niños hablan el idioma de sus padres, pero las investigaciones demuestran que es la respuesta completa. Un segundo mito es el de que los niños aprenden el habla al corregirlos. Los niños aprenden algunas cosas al ser corregidos, pero no la gramática en sí. Generalmente las correcciones tienen efecto cuando expresan mal algún hecho, al aclarar el significado de las palabras, etcétera. Un tercer mito importante es el de que aprender un dialecto que no sea estándar no es aprender un verdadero lenguaje. Frecuentemente se pasa por alto el hecho de que todos los dialectos del idioma son códigos sistemáticos y muy estructurados. Lo anterior lleva a la creencia de que el inglés no estándar es sólo una forma de inglés “malo” o incorrecto en vez de un dialecto muy sistematizado. Las implicaciones de este descubrimiento para los preescolares, prestan apoyo a quienes defienden la clasificación del inglés como segunda lengua cuando se empieza después de haberse establecido el primer lenguaje o forma dialéctica.

Rosenberg (1971) sugirió seis hipótesis que evidentemente requieren una valoración experimental, pero que pueden servir de enfoque para el desarrollo de un programa de enseñanza. Ellas son:

1. La enseñanza del lenguaje debe ir precedida de una valoración adecuada de la naturaleza de los impedimentos presentes en los niños.
2. El programa debe reconocer la contribución mínima de variables de ambiente a la primera adquisición del lenguaje.

3. Un programa de enseñanza debe reflejar la posibilidad de que la experiencia esté más relacionada al desarrollo transformacional y semántico que al sintáctico y fonológico.
4. Un programa de enseñanza debe basarse en conocimientos específicos de la naturaleza de la interacción entre el idioma del niño y el del adulto.
5. El programa debe considerar cuidadosamente las implicaciones de la posibilidad de un periodo crítico para el funcionamiento del componente biológico innato de adquisición del primer lenguaje.
6. Como la participación activa parece ser característica de la conducta de un niño normal, al adquirir el primer lenguaje, parece razonable sugerir que un programa de enseñanza para un niño que esté retrasado en el desarrollo del mismo, debe incluir un intento de asegurar la participación activa (pp. 18-20).

Otra zona vale la pena investigar empíricamente, es la utilidad o la necesidad de una jerarquía en el desarrollo del habla, ordenada secuencialmente. Carden (1972) señaló la evidencia que sugiere que una comprensión clara de las jerarquías de aprendizaje podría ser más importante para planear las valoraciones que para ordenar en serie los materiales de aprendizaje.

El área de la valoración del lenguaje es la segunda de dos áreas que se deben investigar cuidadosamente si van a formar parte viable de la educación preescolar, y no sólo como medio de proporcionar datos cuantificables para publicar.

De nuevo, Rosenberg (1971) enumeró varios factores que creía que eran los requisitos mínimos de cualquier método de valoración.

1. Se debe basar en una caracterización adecuada de la estructura del lenguaje adulto.
2. Debe reflejar nuestros conocimientos sobre el desarrollo normal del lenguaje.
3. Debe ser capaz de distinguir entre la competencia lingüística oculta y la ejecución lingüística observable, reprimida por factores tales como la memoria, la atención, el tiempo, las limitaciones y la motivación.
4. La puntuación tendrá que reflejar las idiosincrasias del dialecto.
5. Los puntos deben agruparse para la puntuación basándose en si reflejan el desarrollo motivacional o el aprendizaje primordialmente.
6. los puntos deben aglutinar el margen completo de competencia lingüística: fonológica, sintáctica y semántica. En lo que se refiere a la competencia sintáctica incluiría a) reglas morfológicas; b) categorías gramaticales; c) tipos básicos de oraciones; d) relaciones gramaticales; e) equivalencia estructural; f) transformaciones; y g) estructuras de conservación.

La aptitud semántica debe incluir a) el léxico; b) paráfrasis; c) capacidad para detectar las ambigüedades; d) comprensión de las oraciones; y e) producción de frases usando aportación semántica nueva (pp. 11-13).

Para que la psicolingüística ayude en el desarrollo del lenguaje preescolar tendrá que actuar en estas dos áreas, es decir, en el desarrollo de métodos adecuados para la valoración y en la creación de una teoría practicable de su ejecución que pueda constituir la base de un programa de enseñanza. Desgraciadamente, es difícil encontrar teorizantes que estén interesados en las aplicaciones prácticas de la teoría lingüística al campo preescolar. Pero ahora es el momento de actuar. Los numerosos programas preescolares y el número

creciente centros de atención diurna proporcionan un terreno fértil, para pruebas continuadas de la teoría aplicada. La forma inocente como se ha empleado la teoría lingüística en muchos programas preescolares, refleja lo mucho que se necesita. Es un desperdicio de tiempo y dinero para el educador preescolar sin suficiente experiencia en teoría lingüística, investigaciones y metodología, intentar desarrollar sus propios materiales. Su falta de conocimientos crea un vacío que reduce seriamente la eficacia de su programa general. El psicolingüística puede llenar ese vacío y contribuir así a la construcción de un programa teórico, sano, del habla.

RESUMEN

Los reflejos de la teoría se enfocaron examinando las influencias teóricas en los programas preescolares comprensivos y en el componente del lenguaje de un plan de estudios. La influencia de Piaget en la educación de la primera infancia se utilizó para ilustrar el impacto de una determinada teoría de desarrollo de niños en los planes preescolares de Kamii, Lavatelli, Sprigle y Weikart. Aunque éstos tienen una serie de factores en común, presentan variaciones sobre el tema en cuanto a los objetivos, el contenido y el método para subrayar el hecho de que se pueden obtener programas diversos inspirados en una sola teoría.

Se escogió el componente del desarrollo del lenguaje para ilustrar los reflejos de las diversas teorías en el diseño de los programas. Se obtuvo un perfil del campo de la educación preescolar totalmente comprometida al desarrollo del lenguaje sin contar con materiales adecuados (es decir, teóricamente sanos y claramente ejecutados) ni instrumentos de medida válidos. Este análisis de la situación nos invita a proceder con cuidado al diseñar y llevar a cabo los planes de lenguaje para preescolares.

BIBLIOGRAFIA

- Adkins, D. Development of a preschool language-oriented currículo with a structured parent education program, Informe final. Education Research and Development Center, College of Education, University of Hawaii, 1968.
- Athey, I. J., & Rubadeau, D. O. (Eds.) Educational implications of Piaget's theory. Waltham, Mass.: Ginn-Blaisdel, 1970.
- Balwin, A. L., Theories of child development. Nueva York: John Wiley, 1967.
- Banta, T. J. Montessorri: Myth or reality? En R. K. Parker (Ed.), The preschool in action, Boston, noviembre 1970.
- Bartlett, E. An analysis of published preschool programs. Trabajo presentado en la reunión de la national Association for the Education of young Children, Boston, noviembre 1970.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1966.
- Cazden, C. B. Evaluation of learning in early language development. En B. S. Bloom, T. Hasting, & C. Madaus (Eds.), Handbook on formative and summative evaluation of student learning, Nueva York: McGraw-Hill, 1972.
- Cazden, C. B. Barat, J. C., Labor, W., & Palmer, F. H. Language development in day-care programs. En E. Grotberg (Ed.), Day care: Resources for decisions. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1971.
- Chomsky, N. Aspects of the theory of language. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1965.
- Chomsky, N. Review of Skinner's verbal behavior. En L. A. Jacobits & m. S.

SEP. <<Proyectos de trabajo, una escuela diferente>>. En: Taller diseño de actividades didácticas I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Programa para la transformación y fortalecimiento Académico de las escuelas normales. México, 2001. pp. 112-123

Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*

Gloria Domínguez Chillón

¿Qué entendemos por proyectos de trabajo?

El concepto de Proyectos de Trabajo (PT) se vincula a una forma determinada de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Su nombre ha sido asociado a autores como Kilpatrick. Decroly, Freinet. Dewey y Bruner, aunque no todas sus teorías coinciden con el sentido actual de los PT.

Hoy en día esta práctica educativa se fundamenta en los principios que proceden de la teoría constructivista y del enfoque globalizador del conocimiento escolar, entendido este último como un proceso en el que las relaciones entre contenidos de las distintas áreas de conocimiento, se hacen en función de las necesidades que surgen a la hora de resolver problemas para comprender y mejorar la realidad.

Los PT se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos/as. A partir de este momento, se relaciona el problema con sus conocimientos previos, se busca información, se selecciona a través de diferentes situaciones, para convertirlo progresivamente en conocimiento. Se caracterizan también por su estructura abierta y flexible, que se va articulando a medida que éste se desarrolla. La implicación activa del alumnado es una parte esencial en este proceso, lo que le permite iniciarse en el aprendizaje de unos procedimientos que le ayudan a organizar, comprender y asimilar la información. En definitiva, optamos por un tipo de investigación que, partiendo del conocimiento cotidiano y de la resolución de problemas práctico, trata de favorecer y propiciar que el alumnado aproxime sus concepciones al saber científico (García y García. 1995).

Como norma general, el recorrido que sigue el desarrollo de un PT es similar a un proceso de investigación científica:

- Se origina a partir de una situación problemática.
- Se formulan hipótesis.
- Se observa y se explora.
- Se describe el problema con más precisión.
- Se definen los contenidos a trabajar.
- Se buscan fuentes de información.
- Se contrastan, verifican y cuestionan nuevas hipótesis.

- Se repite el hecho introduciendo nuevas variables.
- Se analizan los datos: comparar, seleccionar, clasificar.
- Se intentan encontrar las causas.
- Se sitúa el hecho, si es posible, bajo una ley que lo regule.
- Se recopila lo aprendido.
- Se evalúa el trabajo realizado.

* Madrid, La Muralla, 2000, pp. 27-29, 30-31, 32-35. 36, 37--10, 91-102 Y 116-133.

Quiero añadir que, dada la flexibilidad que ha de caracterizar a todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y más aún en Educación Infantil, en la práctica estos aparatos no tienen por qué producirse necesariamente en el estricto orden en el que se enumeran. Puede ocurrir también, en función del tema a investigar y las variables que surjan a lo largo del desarrollo del Proyecto, que alguna de estas fases se solape con otra, se amplíe el proceso con alguna nueva, o incluso otra se suprima. De hecho, la atención a los conocimientos previos, las reflexiones y síntesis se dan a lo largo de todo el Proyecto.

Nuestra noción de PT proviene de la propuesta de Freinet y Dewey y sus ideas de conectar la escuela con el mundo fuera de ella.

Según este último autor, para que los PT sean verdaderamente educativos, han de satisfacer ciertas condiciones:

Que provoquen un gran interés a los alumnos, aunque esto no es suficiente. Una vez obtenido el interés, hay que destacar los objetivos y actividades que contiene.

Que la actividad tenga algún valor intrínseco. Lo que quiere decir es que deben excluirse las actividades triviales, las que no tienen otra consecuencia que el placer inmediato que produce su ejecución. No es difícil encontrar proyectos placenteros y que al mismo tiempo representen algo valioso por sí mismos.

La tercera condición no es más que la ampliación de lo que acabamos de decir: que en el curso de su desarrollo, el Proyecto presente problemas que despierten nueva curiosidad y creen una demanda de información. Nada de educativo tiene una actividad que, por agradable que sea, no conduce la mente a nuevos campos.

Por último, aconseja Dewey que para llevar a cabo el desarrollo de un Proyecto, se debe contar con un considerable margen de tiempo. El plan y el objetivo que se pretenda deben ser susceptibles de desarrollo, deben ser de tal índole que una cosa conduzca naturalmente a la otra. Si así no ocurre, será imposible integrar campos nuevos. Al adulto corresponde mirar hacia adelante y ver si una etapa de la ejecución sugerirá algo más que buscar y hacer. Una ocupación ha de tener continuidad. No es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso pre- Ira la siguiente y en la que cada uno de ellos se añade lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo (Dewey, 1989).

En esta misma línea, aunque con un enfoque más concreto, recogemos la opinión de Hernández. F., estudioso de este tema, cuyas ideas ensamblan muy bien con nuestra forma de entender y abordar los PT.

Según este autor, el sentido de los PT está basado en la enseñanza para la comprensión, entendiendo por comprender; "ser capaces de ir más allá de la información dada, es poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista" (Aula, 59, p.80). Completa su información con la teoría que Perkins y Blythe (1994) nos aporta sobre esta importante capacidad. Este autor correlaciona la comprensión con la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, establecer analogías y representar el tema mediante una forma llueva.

De los PT así concebidos se derivan unas consecuencias prácticas de un gran valor educativo. La dinámica de trabajo que éstos implican: partir de los intereses de los niños/as, de sus conocimientos previos, compartir conocimientos, favorecer el trabajo cooperativo y la interacción, considerar el rol del profesorado como guía y orientador, colaborar con las familias y el entorno, etcétera, son estrategias necesarias, entre otras, para crear aprendizajes relevantes y satisfacer así las necesidades e intereses de los más pequeños. Fomentar la sorpresa, seguir derroteros imprevisibles, cuestionarse continuamente nuevos interrogantes y proponerse cada vez metas más altas, caracterizan también nuestra forma de entender y desarrollar esta práctica educativa.

En sentido amplio, relacionamos los PT con una visión educativa que orienta fundamentalmente su mirada hacia la investigación de la realidad, y a vincular los aprendizajes a las situaciones y problemas de ésta. Descubrir, conocer y experimentar con los objetos y situaciones de la vida, es lo realmente significativo para los niños/as.

Este principio educativo básico les impulsa a implicarse activamente en las tareas, a disfrutar con ellas y a despertar nuevos estímulos para aprender y descubrir.

Para concluir, recogemos unas citas que resumen muy bien las cualidades que para nosotros tienen los PT:

Toda situación viva, que interesa al niño que pertenece a su mundo vital, toca su sensibilidad, le propone reflexiones y dificultades que vencer; es fecunda (L. Tourtet, 1987.p.74).

Esta misma idea comparten Delaoche y Brown cuando señalan "que los niños se entregan más a la tarea y son más competentes en el desarrollo y utilización de estrategias cuando trabajan con problemas que han planteado ellos mismos". En estas mismas situaciones, se muestran mucho más creativos e ingeniosos a la hora de definir tareas, crear estrategias y dirigir con un alto grado de motivación, tanto sus actividades como la corrección de sus errores (J. Bruner, 1990, p. 19).

El diálogo como origen de los proyectos de trabajo

Como suele ser habitual en cualquier campo, no existe un consenso unánime respecto a la bondad o virtudes de los PT. Un tema al que aluden con frecuencia los defensores de los materiales didácticos comerciales, es tildar a los PT de poco rigurosos, alegando que no están estructurados los contenidos y que esto ocasiona lagunas en los aprendizajes. Los que argumentan en contra, defendemos que trabajar por PT no significa que la maestra no tenga una planificación previa que responda a los intereses y necesidades de los niños/as y que esté a la espera de que surja algo extraordinario o que los niños/as se sientan inspirados por un duende milagroso. Es papel de la maestra saber conciliar la riqueza de la improvisación y la espontaneidad con la adecuación y valor educativo de las propuestas de los niños/as.

Se plantean también algunos interrogantes que no es infrecuente que parezcan insalvables: ¿Hasta qué punto hemos de respetar los intereses de los niños/as?, ¿qué proyectos seleccionar?, ¿con qué criterios hacerlo?

Desde nuestra práctica consideramos que existen algunas reglas de oro para dar respuesta a estos interrogantes. Nos parece de primer orden el permitir y favorecer la comunicación, las relaciones interpersonales, de manera que todos puedan expresar sus sentimientos, preocupaciones, deseos, dificultades... De estos diálogos surgirán los contenidos y las pistas que orienten nuestras selecciones.

Otra idea que tenemos en cuenta, es que los PT nacen de! interés y la iniciativa de los niños/as. Sin embargo, esto no quiere decir que todo lo que suscita su interés deba aprovecharse para desarrollarlos. Expresado en forma de aforismo: Todos los Proyectos de Trabajo nacen de los niños/as, pero no todo lo que de ellos nace se convierte en Proyectos de Trabajo.

La decisión para llevarlo a cabo la tiene la maestra. Esta afirmación no contradice en absoluto la idea base de los PT -iniciativa e interés de los niños-, sino que la incardina en los contextos reales y los fines educativos de la Educación Infantil. Es decir, son muchas las ideas, los intereses, gustos, curiosidades que aparecen cada día en el aula y que dan pie a un PT. Son muchas, pues, las posibilidades que existen para iniciarlos. Como la maestra es la responsable de la línea educativa que se siga, es ella quien tiene que establecer los criterios según los cuales conviene o no dar cabida al desarrollo de un PT en su aula.

Si en este apartado aludimos al origen de los PT, y todo lo que se empieza tiene su fin, nos parece obligado incluir alguna referencia sobre la posible duración de éstos. Es imposible ofrecer una fecha exacta, dadas las múltiples variables que confluyen en su desarrollo. Quizás un mes como término medio puede servirnos de orientación pero siempre conscientes de que este tiempo se puede prolongar o disminuir.

Criterios para seleccionar los proyectos de trabajo

Tratamos de recoger en este apartado los criterios que seguimos para seleccionar los PT. Intentamos contemplar todas las posibles situaciones que pueden presentarse en el aula e ilustrarlas con ejemplos prácticos de nuestra experiencia.

Los criterios que guían nuestra actuación los podemos resumir en los siguientes apartados:

Criterio educativo. Son las posibilidades de aprovechamiento educativo (en relación con los objetivos prescritos para la EI) de las iniciativas infantiles. Es difícil pensar que aparezca algún caso en que no se den tales posibilidades, pero siempre habrá que tener en cuenta este primer criterio.

Criterio de oportunidad. Es posible que durante el desarrollo de un PT surja algún episodio o iniciativa que pueda integrarse fácilmente en él, o que coincida con su finalización. En el primer caso la dificultad es mínima, consiste en integrar lo nuevo de manera coherente y significativa con los contenidos en curso. En el segundo caso no supondrá dificultad alguna aprovechar inmediatamente el interés naciente y organizar un nuevo PT.

Desde mi práctica, ilustro el primer caso de la siguiente manera:

Trabajábamos sobre un PT que titulamos: “Los caracoles”. Días más tarde, un niño llevó al aula un grillo, y posteriormente una madre nos regaló gusanos de seda. Mi actitud fue a reestructurar el plan inicial e integrar sin problema alguno los contenidos referidos a los animales que se fueron incorporando al aula. También sustituimos el título inicial por otro más amplio que recogiera las características esenciales de los tres tipos de huéspedes: Animales que se aletargan durante el invierno.

La segunda situación, la ilustro con ejemplos que desarrollo en este libro.

Finalizando el PT de “Los desiertos” surgió un pequeño accidente con la puerta del aula. No podíamos abrirla y el portero lo justificó diciendo que había crecido. Este comentario despertó la curiosidad de los niños/as y se plantearon varios interrogantes sobre el tema.

Ante esta situación, actuamos con cierta celeridad (algo más de lo habitual), el PT en curso, y aprovechamos el interés naciente para iniciar uno nuevo: “¡La puerta crece!”.

Criterio de prioridades. Puede darse la situación de que surja una iniciativa que suscite un gran interés y que sin embargo no encaje fácilmente con los contenidos y objetivos del PT en curso.

En estos casos que suelen ser muy frecuentes, lo que procede, a mi juicio, es aprovechar en el momento ese interés imprevisto, no desarrollarlo, y continuar con el PT en curso.

Esta pauta nos es útil como norma general, pero como nada en la vida es blanco o es negro, en la práctica pueden presentarse algunas variables. Por ejemplo: que podamos encajar algunos contenidos relacionados con los nuevos intereses, con los del PT en desarrollo. En este caso, me parece importante integrar esos contenidos aunque sean mínimos, Es una manera de satisfacer el interés y la curiosidad inicial y que además forma parte de esta flexibilidad que ha de caracterizar todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una situación similar a la que hace referencia este primer punto la hemos vivido durante el desarrollo del PT que ofrecemos en este libro, y que lleva por título “Carta rima con Martha”.

Jaime, como respuesta a la solicitud del grupo clase (hacía tiempo que le habían escrito una carta), nos sorprendió un día en clase con su ardilla metida en una preciosa jaula.

La satisfacción que sintieron al ver entrar a Jaime por la puerta es indescriptible. Si la afición y el cariño de los niños/as por los animales es siempre motivo de alegría, en este caso concreto, existía una razón añadida a la ya habitual: Jaime era hijo de su “seño”. Estas dos razones creo que nos dan una idea de lo motivador e interesante que pudo resultar este episodio.

Después de observar a la ardilla con detenimiento y mucha curiosidad: cómo saltaba, cómo comía las avellanas, pepitas y nueces, cómo jugaba con la rueda que colgaba del techo, la agilidad con la que trepaba por las paredes de la jaula, etcétera, la jornada escolar se dio por concluida y todos nos fuimos a casa. A la mañana siguiente recordamos con emoción el momento vivido. Yo sugerí hacerle una poesía a Jaime y a la ardilla. De esta colaboración salió una bonita poesía que ellos ilustraron con el dibujo de una ardilla, a la que añadieron, ya metidos en rimas, el nombre de Silvia. Con esta actividad, y una carta que escribieron a Jaime para darle las gracias por ser tan agradable y generoso (así lo expresaron), seguimos con nuestro PT en curso. En algún momento me preguntaron cómo estaba la ardilla o comentábamos alguna anécdota con la mayor naturalidad del mundo, sin interrumpir para nada el desarrollo normal del Proyecto.

Poco a poco se fue desvaneciendo aquella euforia inicial por la presencia de Jaime y a la ardilla, entre otras cosas, porque yo no la alimenté. Sí alimenté, sin embargo, la idea de la importancia y necesidad del lenguaje escrito, tema central de Proyecto en el que estábamos implicados en ese momento. Su respuesta de emoción y afecto durante la elaboración de la poesía y la carta para Jaime, sólo es posible desde una concepción significativa y funcional de la escritura.

En definitiva, lo que quiero decir en estos casos, es que debemos intentar integrar en la medida de lo posible aquellos contenidos que puedan tener alguna relación.

Respecto a la segunda variable que senos puede presentar y que, como ya dije, no es lo habitual, por suerte para todos, es que nos veamos abocados a cancelar un PT para iniciar otro nuevo.

Estas situaciones sólo debemos tomarlas en consideración (planteárnoslo coma dilema), en el caso evidente de desacierto, de que haya desaparecido la curiosidad y el interés por el PT en desarrollo.

Desde mi práctica, encuentro una posible solución. Se trata de iniciar el nuevo PT y cancelar el antiguo de la manera más didáctica posible y en el menor espacio de tiempo. Según el caso, podremos ultimar algunas actividades, recopilar lo aprendido, dejar constancia por escrito de las supuestas causas del malogrado Proyecto, y cerrarlo. Lo que nunca debería faltar es el dialogo, la negociación con los niños/as para hacerles partícipes de la decisión.

Insisto en que no es habitual esta situación, pero puede darse. También nosotras la hemos vivido en algún momento. Veamos como ocurrió:

El PT que estábamos desarrollando trataba de los distintos medios de transporte. Surgió cuando un niño nos explicó emocionado que había viajado en avión. Uno de los días, en que ya el interés había decaído considerablemente, apareció un niño con una cinta de video cuyo contenido trataba de los esquimales.

A pesar de no ser un mundo relacionado con su vida cotidiana, la vida de estas personas le impresionó mucho y su curiosidad se hizo pronto evidente: caras expectantes, muchas preguntas, continuos comentarios entre ellos, y ganas de volver a verla, fueron algunas de las razones que me hicieron reflexionar y replantearme el seguir o no con el ya agonizante Proyecto de los transportes. Durante una asamblea dialogamos sobre la conveniencia o no de seguir con él. Aunque era de esperar su respuesta, quería que tomaran conciencia de forma crítica, con razones de o que pensaban. La decisión por el cambio fue unánime por lo que rápidamente recordamos las cosas que habíamos aprendido sobre los transportes, e hicimos una recopilación que plasmamos en el encerado y en mi diario. Después de esta actividad, iniciamos el nuevo PT sobre los esquimales.

Este caso concreto se nos escapa de la casuística que contemplamos en la teoría. Lo que hicimos fue integrar algunos contenidos del PT cancelado en el incipiente. El modo de locomoción de los esquimales tuvo un apartado en la investigación, y como es de suponer, siempre estableciendo conexiones y nexos con los contenidos de anterior PT.

Otra posibilidad excepcional consiste en desarrollar en para dos PT. En mi opinión, sólo es posible, cuando uno de los PT tiene una temporalización muy amplia. En este caso, el grueso del trabajo se dedica a uno de ellos, cuya temporalización es más corta y se va alternando con periodos de protagonismo del otro. Así ocurrió con el PT de “Historia de Cristina y Rubén” que duró dos años. Durante este tiempo se fueron desarrollando otros PT como el que ofrecemos en

este Libro: “De la generosidad al cabello de ángel”. No sería oportuno por razones obvias, el desarrollo en paralelo de dos PT que exijan la misma intensidad de esfuerzo y dedicación durante el mismo periodo de tiempo. Esto supondría no solo la dispersión de la mente de todos los implicados en su desarrollo, sino, posiblemente, el caos total. Si ya es importante la implicación activa que exige el desarrollo de un PT el intentar duplicar el interés y el esfuerzo hacia campos distintos, los resultados no serían, con seguridad, los más deseables.

En cualquier caso, es la maestra quien dinamiza, potencia e incluso provoca que un interés puntual pueda convertirse en un interés compartido por todo el grupo de modo que dé pie aun PT. Es el profesorado, pues, quien está en condiciones de decidir lo que en cada momento conviene. Es imposible contemplar la cantidad y variedad de casos que pueden darse. Como norma general, se trama nuestro juicio de conciliar” a flexibilidad y el rigor, y proporcionar fluidez y sosiego en los trabajos.

Una mirada diferente

Tenemos que partir de que la dinámica de los PT implica una mirada diferente de lo que es la tarea educativa tradicional.

En cuanto a pro es primordial que tenga seguridad respecto a su propuesta educativa, sobre los principios que la guían y orientan. De esta manera, con la mirada siempre puesta en ese horizonte, es difícil tambalearse y perder el control.

En cuanto al alumnado, favorece el que los niños/as adquieran ciertas capacidades como dialogar, autocontrolarse, interactuar con los demás, ser críticos, y responsabilizarse de su propio aprendizaje. En definitiva mucho más autónomos. Estas capacidades, que sólo se adquieren si le brindamos la oportunidad de experimentar en situaciones y problemas de su vida real, permiten vivir con mucha naturalidad y sosiego toda la actividad escolar, incluso ese tiempo de “descanso” al que haremos referencia en el apartado siguiente.

En cuanto a la relación con el entorno socio-natural y las familias tiene también una mirada diferente. El desarrollo de los PT, implica necesariamente (con independencia de las intenciones de la legislación), una estrecha interacción y colaboración con las familias y el entorno. Sin su ayuda a mayoría de los PT no podríamos desarrollarlos. Y no me estoy refiriendo únicamente a colaboraciones presenciales y a la toma de decisiones sobre asuntos de interés, sino a pequeñas cosas que surgen en el día a día: aportar materiales e información, hacer compras, recoger libros en la biblioteca municipal, pasar avisos, recoger dinero, y un largo, etcétera.

Algún que otro mito en torno a los proyectos de trabajo

En torno a los PT existe algo de mito. Como colaboradora en la formación del profesorado, a veces me comentan la dificultad de esta manera de trabajar. Una pregunta muy común es la de como los inicio, cómo empiezo. Otra no menos frecuente, es la referida a que hago cuando se acaba un PT y no surge otro de forma inmediata.

Mi respuesta a esta pregunta es siempre la misma: “descansamos”. Generalmente, o tornan como una broma e insisto que tiene mucho de verdad. Sigo explicando. Cuando has vivido con intensidad algo, y más cuanto más tiempo le hayas dedicado, necesitas relajarte tener tiempo para asimilar cosas, recoger notas y materiales, comentar anécdotas, etcétera. Poco a poco el estado emocional-afectivo se va serenando y preparando para enfrentarse a una nueva experiencia.

La siguiente pregunta obligada es de imaginar: ¿Qué hacéis durante este periodo de descanso, de desadaptación-adaptación? Insisto en la idea que ya manifesté al principio en mi planteamiento educativo. Los PT no necesariamente tienen que ocupar todo el tiempo de la jornada escolar. La idea de: se acabó el PT, se acabó todo, no es válida. Hay otros muchos aspectos que se van dando en forma simultánea y que no tienen por qué tener una re directa con los PT y que quizás es el momento de dedicarles una atención más especial. Me refiero, por ejemplo a ciertas actividades que realizamos en los rincones como comprar y vender productos (supermercado), asistir a consultas médicas con el niño/a enfermo (clínico y farmacia), cocinar y confeccionar recetas (casita), hacer experimentos (rincón del mismo nombre), preparar, dramatizar cuentos (teatro), representar roles, etcétera.

Además de estas actividades en os rincones, existen otras muchas cosas que podemos tener pendientes como poner nuestro diario al día (cada uno tiene el suyo y toma nota de lo más significativo), confeccionar en grupo unas normas para jugar a fútbol, escribir a sus corresponsales, hacer alguna colaboración para la revista de aula o para la del centro, confeccionar algún regalo para su corresponsal, escribir un cuento o una carta individualmente o en grupo, talleres con la ayuda de las familias, y un largo etcétera.

Junto a todas estas posibilidades, que reflejan el carácter flexible del que ha de gozar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos de recordar que existe una planificación previa, que responde a las necesidades e intereses de los niños/as. Una salida al entorno, unos animales en clase, una visita de una persona que nos muestra cómo hace su trabajo, una mamá embarazada, etcétera, son siempre temas que los emocionan y despiertan perplejidad y curiosidad. Si a esto le añadimos la emoción de la maestra/o, ya tenemos un posible PT a desarrollar.

Es la experiencia quien nos enseña qué es lo que realmente les interesa a los niños/as y les estimula aprender. En el próximo apartado, veremos cómo en muchas ocasiones, mientras desarrollarnos un PT surgen oportunidades muy valiosas pan investigar sobre ellas. Son situaciones que no deben despreciarse por el hecho de estar implicados en otro PT. Tomar buena nota de ellas: circunstancias, momento, tiempo, ambiente, causas, protagonistas, etcétera, en los que se produjo el hecho o situación, me parece muy importante.

Estos latos nos pueden ser muy útiles para recurrir a ellos una vez sobrepasado ese tiempo prudencial de descanso”” en el que no ha surgido de forma espontánea otro PT por parte de los niños/as. Puede ser el momento de intentar revivir la situación en un contexto lo más similar posible a la original, con a esperanza de obtener los mismos resultados que cuando surgió deforma espontánea.

Además de estas posibilidades, hemos de añadir todo lo imprevisto que puede surgir, y que en un contexto de este tipo, suele ser mucho.

Para concluir este punto, quiero decir que la rigidez y el excesivo celo por el orden y lo planificado no favorece para nada la tarea educativa.

A pesar de nuestros deseos

Algo que también puede ocurrir, por suerte con poca frecuencia es que el desarrollo de un PT no tenga los resultados esperados.

Recordemos que no siempre se mantiene a lo largo del desarrollo de un PT el mismo grado de interés que al principio. Lo más frecuente es que la motivación y la curiosidad alimenten de manera progresiva, alternándose con mejores y peores momentos.

Tampoco hay que olvidar que no siempre está asegurado el éxito de un PT por el hecho de tener unos buenos principios. A pesar de esto, un PT también puede fracasar.

El análisis e interpretación de las causas del fracaso, nos ayudará a que estas situaciones sean cada vez menos frecuentes.

Las causas pueden ser muchas y muy variadas. Una muy importante es la no regular asistencia de los niños/as a clase. Ocurre con frecuencia durante el invierno, época más propicia a las enfermedades. Su ausencia alternativa, unos faltan, otros se incorporan, vuelven a recaer, hace que pierdan el ritmo del PT. De ahí se deriva a falta de interés y consecuencia de ambas cosas, su incidencia negativa tanto en el proceso como en el producto final.

Otra razón de peso que a veces impide implicarse de lleno en el Proyecto, son los problemas personales de la maestra/o. No podemos ignorar la inevitable repercusión que este aspecto personal tiene en el profesional.

Además de estos motivos, existe otra razón de tipo profesional que puede incidir negativamente en el desarrollo del PT. Me refiero a una situación poco común, que por ello nos puede pasar desapercibida. Creo, además, que todos hemos pasado por ella en algún momento de nuestra carrera profesional que el docente no domine los contenidos o/y no sepa como estructurarlos y presentarlos.

Estas últimas causas incidieron notablemente en el desarrollo de dos de los PT que ofrecemos en este libro (“¡La puerta crece!” y “¡Seño, una mancha roja en el suelo!”), y así lo manifesté en sendos apartados dedicados a la evaluación.

La razón de hacerlo explícito (consciente de que hemos de manifestar lo positivo a la hora de evaluar), no es otra que tratar de presentar mi realidad tal cual es, sin pretensiones de dar una imagen de absoluto dominio y control como docente.

Con otras formas de estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde todo está previsto y secuenciado no se precisa una atención y control tan estricto por parte del profesorado. Los PT, por el contrario, aunque se mueven dentro de un marco de referencia y siguen un hilo conductor, siempre están sujetos a lo espontáneo, a la improvisación, lo que obliga al docente a estar muy alerta. El rol de éste como orientador y estimulador es por tanto mucho más exigente.

Un proceso tal vez inevitable

Un tema frecuente de debate entre las personas que nos dedicamos a la enseñanza, es el de confrontar opiniones sobre cómo organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las opines sobre este tema oscilan en función de la filosofía que se sostenga sobre el aprendizaje y las finalidades educativas.

Podemos reconocer tres clases de opiniones vinculadas a otros tantos tipos de docentes. Unos, los más conservadores, abogan por las propuestas didácticas más estructuradas, donde todo esta programado y previsto. Otros, los que se sienten más innovadores, apuestan de lleno por la organización de la tarea educativa por PT y finalmente, están los que, se encuentran en una situación intermedia. Se trata de los docentes que están a caballo entre los primeros y segundos. Su implicación educativa consiste en compatibilizar las propuestas más rígidas con los PT, hasta llegar a adquirir más seguridad y confianza en sí mismos e inclinarse definitivamente por la segunda opción.

En general, se suele respetar cualquier forma razonable de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se haga desde la reflexión y el convencimiento, y puedan darse razones y argumentos para defender aquello en lo que se cree en cada momento. Aunque la seguridad se considera como una buena razón, también se afirma que no debe ser la única. Es necesario, pues, plantearse la reflexión sobre la propia práctica y poner las miras en otras alternativas más innovadoras y satisfactorias, a las que finalmente, como señalamos a continuación, antes o después solemos llegar todos.

También se coincide en reconocer que todos hemos vivido durante periodos más o menos largos de tiempo esta misma problemática para a que encontramos una lógica explicación y justificación.

En a planificación de la tarea educativa, son muchos los aspectos que hemos de contemplar demasiados para que se puedan vivir todos y cada uno de ellos con la seguridad de tenerlo todo controlado. Esto obliga a buscar ayuda externa, a recurrir a materiales e ideas que liberen al docente de algunas responsabilidades para centrarse en otros aspectos con mayor dedicación. La experiencia y la reflexión continua sobre la propia práctica va proporcionando progresivamente seguridad en cada uno de los elementos que conforman el curriculum. Es entonces cuando se comienza a sentir la fuerza y la seguridad para ir prescindiendo de las ayudas externas. Siempre llega el momento de plantearse si uno es capaz de tomar las riendas y de organizar por su propia cuenta, no sólo los contenidos, sino todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto requiere tiempo y, aunque es un factor a

tener en cuenta, no es el más importante. Se puede alargar o acortar en función de la disposición del docente a su propia mejora profesional.

Como fácilmente se ha podido observar, nuestras pretensiones no son fácilmente conciliables con la utilización mecánica de materiales didácticos que abruman la mayoría de las veces a los niños/as y les obligan a seguir un ritmo de trabajo prefijado, muy lejos de sus vidas y su aula, sin darles la opción a expresar o hacer lo que realmente sienten y les interese.

Para concluir

Después de este marco general en el que hemos tratado de situar los PT y ofrecer una exposición de sentido y la función de los mismos, pasamos a ofrecer unos trabajos prácticos desarrollados con niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Es nuestro deseo, como ya expusimos en nuestro planteamiento educativo, que el camino que une nuestra práctica de aula con la teoría que hemos hecho nuestra, sea un camino transitado por la lógica y la coherencia, es decir: hacemos lo que decimos y evaluamos lo que hacemos.

BLOQUE III

SEP, “Proyectos de Trabajo, una escuela diferente”. En: Taller del diseño de actividades didácticas I. Programa y material de apoyo para el estudio. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México, 2001. pp. 112-123.

CAPITULO IV

ANÁLISIS CUANTITATIVOS DE LA SITUACIÓN ACTUAL SOBRE CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Como se expresó en la introducción de este documento, uno de los problemas que se detecta en la Región es la falta de una base de datos que de cuenta en forma adecuada, y particularmente más precisa, de los procesos de cambio que se están produciendo en el sector. Diferentes organismos (UNESCO/OREALC, UNICEF, O.E.A.) y especialistas (Fujimoto, 1993; Peralta, 1996; Myers, 1996,) coinciden en destacar este hecho como uno de los aspectos críticos, que en el caso de la Educación Inicial se agudiza, ya que se observa:

- Desigualdad en la cantidad y calidad de información entre los diferentes grupos de países que conforman la Región. Sobre el particular, a modo de ejemplo, cabría señalar que son más completos, pero no suficientes, los antecedentes existentes de América del Sur por ejemplo, respecto a algunos países Centroamericanos.

- Una diversidad de criterios en cuanto a lo que se considera Educación Inicial en cada país¹, y por tanto, en las edades, programas y matriculas que se registran.
- Que el nivel es impartido por una multiplicidad de organismos de todo tipo (públicos, privados y mixtos), que dependen o se vinculan a su vez de sectores diferentes (Ministerios Presidenciales, Sociales, de Salud, de Educación, de Trabajo, de Justicia, Municipalidades, Iglesias, O.N.G.s, etc.), haciéndose muy difícil el reconocimiento y registro de toda esta atención.
- A que en la mayoría de los casos este nivel no es obligatorio, los cambios en el sector debido a cortes presupuestarios o por asumir nuevos Gobiernos o autoridades dentro de una misma Administración, hace que haya una gran fluctuación de la información que no se alcanza a recoger. Por ello, las estadísticas no reflejan fielmente la situación real que se está presentando en cada país.

Dicho en otros términos, la información está siempre atrasada respecto a los cambios producidos, tanto a favor como en contra.

Sin embargo, esta dificultad detectada puede fundamentar e incentivar la necesidad urgente de consensuar y ajustar los marcos conceptuales para identificar de mejor forma los avances y problemas de la Educación Inicial en América Latina y El Caribe, y el crear un sistema adecuado para este objeto. Asumiendo esta realidad, exponemos algunos de los antecedentes que aparecen en diferentes fuentes, evidenciando los problemas que se observan, a fin de tomar la información existente con una cierta relatividad, y de establecer las bases para una nueva construcción de base de datos, que con motivo del seguimiento del Plan de Acción de la Segunda Cumbre de las Américas podría hacerse.

4.1.- POBLACIÓN Y COBERTURA DE ATENCIÓN DE LOS PÁRVULOS.

A continuación se presentan cifras con sus respectivos análisis, en relación a la Población y Cobertura de atención a los párvulos en América Latina y El Caribe.

4.1.1.- Población infantil de menores de seis años.

Un primer problema se detecta al tratar de identificar cuánta es la población infantil de este sector. Como se indicó anteriormente, a pesar de la diversidad de términos con que se hace referencia a este nivel educativo, hay un relativo consenso que comprende los niños menores de seis años, y que el corte de edad lo genera el ingreso a primer año de Educación Básica o Primaria. Sin embargo, los estudios demográficos de la Región hacen mayoritariamente el corte a los 5 años (4 años 11 meses) lo que plantea una situación complicada en cuanto a identificar la totalidad de la población infantil involucrada, ya que supuestamente las cifras que se manejan podrían dejar afuera a los niños de 5 a 6 años. Por otra parte, la comparación de cifras de fuentes similares para años iguales evidencia diferencias importantes, que se pueden explicar porque unas responden a Censos realizados en diferentes años, y otras a estimaciones.

Un ejemplo de esta situación se detecta en la información que presentan UNESCO/OREALC-UNICEF en dos de los documentos de mayor difusión³.

CUADRO N°1

POBLACION DE 0 A 5 AÑOS AMERICA LATINA Y EL CARIBE POR GRUPOS DE PAISES – AÑOS 1980- 1985- 1989-1991
COMPARACION DE DOS FUENTES⁴

	1980 (en miles)	1985 (en miles)	1989 (en miles)	1991 (en miles)
América del Sur				
Fuente 1	40.968	43.965	43.707	42.159
Fuente 2	38.765	41.032		
Centro América y Panamá				
Fuente 1	4.703	5.061	5.326	5.583
Fuente 2	4.697	5.061		
Golfo de México				
Fuente 1	15.717	15.387	16.753	16.415
Fuente 2	15.717	15.859		
Caribe Anglófono				
Fuente 1	642	660	663	724
Fuente 2	645	665		
REGION				
Fuente 1	62.031	65.073	66.449	64.882
Fuente 2	59.825	62.617		

A su vez, dos fuentes posteriores indican también una diferencia importante, que se explica a su vez por el rango abarcado:

UNICEF⁵ (Menores de 5 años): 56.000.000 - O.E.A.⁶ (Menores de 6 años): 63.274.965

En todo caso, a pesar de las diferencias de información de las fuentes consultadas, se detecta en el desglose que la mayor población infantil se concentra en América del Sur, continuando los países del Golfo de México, Centroamérica y Panamá, y finalmente los del Caribe anglófono. *En su conjunto, se estaría abarcando a una población aproximada a 65.000.000 de niños de 0 a 5 años.*

Similar situación de lo detectado a nivel regional, se observa si se analiza la información al interior de un mismo país como se visualiza en el cuadro a continuación:

CUADRO N° 2

COMPARACIÓN DE ANTECEDENTES DE CUATRO PAISES
LATINOAMERICANOS: POBLACIÓN 0-5 AÑOS.

PAISES	POBLACION 0-5 AÑOS (MILES)			
	1991 (a)	1993	1995 (b)	1996 - 1997
Colombia	4.615	4.629 (1) 5.079 (2)	1.141(3)	5.374(4)
Costa Rica	488	415	505 (5)	507
Guatemala	1.943	2320		
Bolivia	1.232	787		

Fuente: (a) UNESCO, 1996, «Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994», Chile.

(b) JUNJI-OEA, 1994: «Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina para el Niño Menor de seis años», Chile.

(1) Colombia, Ministerio de Educación Nacional.

(2) Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

(3) Bolivia. INE.

(4) Colombia: Cálculos DPN-UDS-DIOGS. Proyección población.

(5) Costa Rica Menores de seis años. CELADE y D,G.E.C.

El cuadro muestra cifras entregadas por diferentes fuentes; ellas dan cuenta del registro de la población infantil de Colombia, Costa Rica, Guatemala y Bolivia.

Como se puede observar las cifras muestran importantes diferencias incluso en la información proporcionada por cada país. Estos antecedentes confirman lo difícil que resulta contar con cifras exactas al respecto, y lo complejo que es por tanto, poder establecer la cobertura de atención del sector, ya que para ello se requiere tener esta información claramente establecida. Sin embargo, a pesar de lo variable que es la información con que se cuenta, estos datos permiten formarse un panorama general de la población infantil, a lo cual habría que agregar dos indicadores más en función a las proyecciones de la población infantil: la tasa de natalidad y de mortalidad.

CUADRO N°3

TASA DE NATALIDAD Y MORTALIDAD INFANTIL DE LA REGIÓN 1960- 1995		
	1960	1995
Tasa natalidad	42	25
Tasa mortalidad	13	6

Fuente: UNICEF. Estado Mundial de la Infancia.1997

Estos antecedentes estarían demostrando que existe un mayor control de la tasa de natalidad en los países de América Latina y El Caribe, lo que unido a una disminución de la mortalidad infantil y a mejores condiciones de vida en general para los niños, podría pensarse en un mayor equilibrio en las cifras de la población infantil de los próximos años. (nacen y viven más niños pero la tasa de natalidad va bajando).

Estos y otros datos hacen que las estimaciones de población infantil para el año 2000 se visualicen con una cierta estabilidad en términos absolutos, y con tendencia a una leve disminución respecto a la población total como se observa en el cuadro a continuación.

CUADRO N°4

COMPARACIÓN POBLACIÓN MENOR DE 5 AÑOS AMÉRICA LATINA RESPECTO A POBLACION TOTAL AÑOS 1950- 2000 (Estimación)

AÑO	1950 Valores (miles)	2000 Valores (miles)
0-5	30.881	96.956
TOTAL	156.310	594.464
%	19,3	16.4

Fuente: UNICEF. Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe, Stgo, 1979.

4.1.2.- Cobertura de atención de la Educación Parvularia.

Acorde a las dificultades de información ya señaladas, los problemas para identificar qué tipo de atención se otorga a la población menor de seis años y a cuántos alcanza, es de mayor complejidad aún. A lo ya señalado, se agrega en este caso la dificultad de identificar cuáles son programas «formales» o «convencionales», en oposición a los «alternativos», «no-formales» o «no-convencionales», y si todo lo existente puede ser catalogado de «educativo». Por el análisis que hemos hecho de algunos casos, es evidente que la información con que se cuenta comprende en algunos casos sólo lo «formal», en cambio en otros abarca lo «no-formal», incluyendo incluso lo meramente «asistencial».

En todo caso la información existente permite tener sólo una panorámica general de lo que sucede en este ámbito, la que debe ser tomada con una cierta relatividad.

CUADRO N°5 AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: TASAS BRUTAS DE ATENCIÓN PREESCOLAR DE ALGUNOS PAÍSES. 1985-1991.

PAISES	POBLACION (miles) - menores 5 años			TASAS ATENCION %		
	1985*	1989*	1991+	1985	1989	1991
Argentina	4.148	3.896	3.991	16.7	19.7	21.6
Bolivia	1.287	1.450	1.232	8.8	7.7	9.8
Brasil	23.619	21.748	21.116	10.4	13.4	18.0
Colombia	4.118	4.919	4.615	6.4	7.0	9.3
Chile	1.501	1.739	1.722	13.5	15.9	18.0
Ecuador	1.698	1.876	1.759	4.8	5.9	6.3
Paraguay	685	762	833	2.8	3.9	4.7
Perú	3.543	3.799	3.334	15.6	14.2	24.2
Uruguay	330	333	310	16.7	11.2	21.6
Venezuela	3.037	3.186	3.237	18.5	17.9	20.8
Costa Rica	432	464	488	8.4	10.7	12.2
El Salvador	943	979	947	6.6	6.7	8.9
Guatemala	1.694	1.743	1.943	3.7	4.6	5.0
Honduras	946	992	11.013	5.1	5.5	5.9
Nicaragua	711	796	831	8.8	7.9	8.3
Panamá	355	352	361	7.9	9.1	9.3
Cuba	884	1.047	1.049	21.9	25.8	26.1
Haití	946	963	1.079	2.2	3.5	3.1
México	12.456	13.615	13.161	19.1	19.6	21.2
Rep Dominicana	1.101	1.128	1.126	4.8	9.0	10.6
AntigyaBarbu	•	•	•	•	•	•
Antillas Neer.	•	•	•	•	•	•
Aruba	•	6	6	•	29.9	29.9
Bahamas	•	•	21	•	•	3.8
Barbados	25	24	23	•	•	25.0
Belice	29	30	32	•	•	15.0
Dominica	9	8	7	28.5	33.2	29.8
Granada	13	12	12	•	28.1	35.5
Guyana	118	123	149	25.5	20.6	17.5
Islas Vírgenes	1.5	1.4	1.4	15.3	35.0	36.8
Jamaica	331	327	326	35.9	39.7	41.6
Montserrat	1.0	0.9	0.7	52.6	50.1	63.5
Sn.Crist y Nie	5.7	5.4	4.8	26.6	30.0	35.1
SnVieenyLasGdi	17	17	17	•	•	14.7
Sta, Lucía	25	28	37	14.6	15.0	12.2
Suriname	•	49	49	•	35.0	32.7
Trinidad y Tobag	•	30	30.5	•	6.4	4.7

Fuente:* UNESCO/OREALC, 1992: «Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1989», Chile.+ UNESCO, 1996: «Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994», Chile.

El cuadro muestra la Población Infantil de los países de América Latina y El Caribe, y el porcentaje de ésta que ha recibido Atención Preescolar entre los años 1985, 1989 y 1991. De los 37 países que conforman la Región, el 62.1% (23 países) suben proporcionalmente a los años su tasa de cobertura en la Educación Inicial. Un 18.9% (7 países) registran haber disminuido su tasa de educación entre los dos últimos años informados; de este grupo se destacan 5 países provenientes del Caribe anglófono y 2 de América Latina (Nicaragua y Haití).

También se puede observar que las cifras se hacen menos factibles de analizar en los 7 países restantes pertenecientes al Caribe anglófono; sea porque los datos están incompletos en relación a los demás países, o porque se repiten cifras de otros años indicando que no se cuenta con nueva información.

Aún con estas dificultades de por medio, podemos decir que en lo que respecta a América del Sur, Centroamérica y Panamá, y el Golfo de México, es evidente el aumento de cobertura de Educación para este nivel de Educación Inicial. Se puede destacar en lo particular, la evolución ascendente demostrada en países como Perú y Uruguay los que entre los años 1989 y 1991, demuestran una ampliación de cobertura por sobre el 10%.

Sin embargo, aún contando con este esfuerzo regional por aumentar la cobertura en educación para este nivel, ésta continúa siendo insuficiente, si se consideran solamente a aquellos grupos más vulnerables de cada país. Se puede observar en el cuadro anterior, que los porcentajes de cobertura fluctúan entre un 3.1% (Haití) y un 63.5% (Montserrat). Sin embargo, en la información que se maneja falta la estadística de Cuba, que ha informado en el IV Simposio Latinoamericano desarrollado en Brasilia, de una cobertura de un 90% de su población menor de seis años, en 1996 y de 95% en 1998. (Primer Simposio Internacional de Educación Inicial y Preescolar)

Por todos los antecedentes expuestos, resulta difícil establecer la tasa de atención de la educación inicial en América Latina y las cifras que se entregan deben ser consideradas como un marca referencial general, ya que nuevamente hay bastante fluctuación entre ellas, como se observa en el cuadro a continuación:

CUADRO N°6
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: POBLACIÓN Y EDUCACIÓN, TASAS BRUTAS DE ATENCIÓN PREESCOLAR, MODALIDAD FORMAL.(MILES)

POBLACION-TASA ATENCIÓN	1985 *	1991*	1991(+)
Población 0-5 años	62.612	64.853	63.274
Tasa de atención (%)	13.0 %	17.0 %	25.5 %

Fuente:* UNESCO,1996 «Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994», Chile.+ Incluye población 0-6 años. Atención formal y no-formal, hasta los 6 años 11 meses. Fuente: «Educación en las Américas». OEA, 1998, Pág. 14.

En función a ejemplificar la variabilidad de la información con que se trabaja, cabe tomar en cuenta el caso de Chile, del que se supone que hay una estadística relativamente válida.

CUADRO N° 7
COMPARACIÓN TASA DE ATENCIÓN EDUCACIÓN INICIAL-CHILE
DIFERENTES FUENTES (1980-1998)

	1980	1985	1989	1991	1998
Fuente 1:		13.5	15.9	18.0	
Fuente 2:	12	13.5		11.5	
Fuente 3:				22.0	30.0

Fuente 1: UNESCO/OREALC, 1992: "Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1989", Chile.

UNESCO, 1996: "Situación Educativa de América Latina y El Caribe 1980-1994", Chile.

Fuente 2: CAB/UNESCO-OREALC. "Educación Básica y Analfabetismo". Septiembre 1995, Pág. 13.

Fuente 3: Comisión Nacional de Educación Parvularia. (Para 1998 es estimación).

En relación al tipo de niños que atienden la cobertura existente en América Latina, que en todo caso se puede considerar como **promedio-estimativo un 25% de la población infantil de 0 a 6 para 1998**, cabe señalar que comprende a niños de todo los sectores socio-económicos, aunque en mayor proporción de escasos recursos. Ello, porque el aumento significativo de cobertura se ha realizado a través de los organismo públicos en convenio con ONGs, organizaciones comunitarias y otros, focalizándose en pobreza por tanto. A la par, se ha observado que la participación del sector privado es escasa aún y se ha centrado más bien en Jardines Infantiles particulares y en grupos de 4 a 6 años, anexos a los grandes Colegios. Sin embargo, aún no se puede señalar que se esté atendiendo a toda la población de escasos recursos, ya que si sólo se compara los porcentajes de pobreza de cada país, con la cantidad total de párvulos atendidos, se detecta que es menor. A su vez, dentro de los niños en pobreza atendidos, la mayoría de los actuales corresponde a zonas urbanas donde se dan las mayores concentraciones de población infantil, siendo menor los sectores rurales atendidos. Analizando más en específico los sectores aquellos grupos menos atendidos, cabría señalar los niños con necesidades educativas especiales y los párvulos indígenas o de otros grupos étnicos.

Sin embargo, ampliar cobertura no significa atender a los niños bajo cualquier programa o proyecto; es de suma relevancia considerar la calidad de la propuesta para poder obtener los logros esperados, especialmente si se toma en cuenta que en el caso de los sectores vulnerables sus posibilidades de revertir situaciones muy desventajadas en función a una equidad, es posible en la medida en que se intervenga más temprano, con programas de la mejor calidad, y que tengan una permanencia de tres a cuatro años. En este sentido, la oferta actual señala que la mayoría de los niños se incorpora a los 4 o 5 años, por lo que sólo tiene el impacto de uno o dos años de educación inicial, sin considerar el tema de calidad.

CUADRO N° 8
GRUPOS ETÉREOS ATENDIDOS POR LA EDUCACIÓN INICIAL-1991

Grupo etéreo	Total matrícula	población	Tasa escolarización
0-1	31.249	10.500.000	0,3%
1-2	44.576	10.500.000	0,4%
2-3	883.813	10.500.000	8,4%
3-4	2.415.946	10.513.854	23,%
4-5	4.567.318	10.571.237	43,2%
5-6	8.191.935	10.689.874	76,6%
TOTAL:	16.134.837	63.274.965	25,5%

Fuente: "Educación en las Américas". OEA, 1998, Pág. 14.

Por lo señalado, se considere necesario reiterar la importancia de extender la Educación Inicial a los tramos de menor edad de los niños, ya que existe bastante evidencia que da cuenta que en el caso de aquellos que pertenecen a sectores vulnerables, por las situaciones muy desventajadas que le ofrece su medio, puede tener limitaciones importantes en el desarrollo de sus potencialidades que no siempre son fáciles de revertir a los seis años.

Sobre las proyecciones de crecimiento del sector, es difícil hacer una estimación, ya que depende mucho de la voluntad política y de la situación económica de cada país. La tasa de crecimiento entre los años 1960 a 1992, ha sido muy desigual como se observa en el cuadro más abajo, aunque el hecho de estar la Educación Inicial incluida en el Plan de Acción de la Segunda Cumbre de la Américas, permite visualizar mayores posibilidades de aumento de la cobertura.

CUADRO N° 9
TASAS DE CRECIMIENTO COBERTURA EDUCACIÓN INICIAL AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE:
AÑOS 1960^a 1992

1960-70	1970-80	1980-85	1985-1992
5,8	10,6	11,7	4,5

Fuente: UNESCO. "Situación educativa de América Latina y El Caribe". 1980-1994, Pág. 22

A lo dicho en función a las proyecciones, habría que agregar la mayor estabilidad política y económica que los países en su conjunto están teniendo en la década de los noventa. La recuperación de la democracia en la mayoría de ellos unida a una mayor

inversión social, ya apoyados financieros externos, ya está demostrado que se puede ocasionar un aumento más significativo de las tasas de atención.

En cuanto a información más de tipo cualitativa de la atención que se brinda en la Región, son escasos los indicadores estadísticos que den cuenta un mismo aspecto entre los diferentes países. Se ha tratado de avanzar en algunos tópicos como es el caso de los cuadros que ha elaborado UNESCO/UNICEF referidos a cargos docentes en educación preescolar, alumnos de preescolar por docente y establecimientos de educación preescolar. Sin embargo, la información es muy general, y al estar enmarcada en las dificultades ya señaladas, hace que sea nuevamente sean muy relativos estos antecedentes. Por ejemplo, los promedios que se señalan para la Región en cuanto al coeficiente de alumnos de preescolar por docente, si bien es cierto que reflejan una tendencia a mejorar, al no estar depurados en cuanto al tipo de programas que comprenden y a la formación del docente, y al tipo de establecimiento que comprende, son poco aportadores en su detalle.

CUADRO N° 10
COMPARACIÓN COEFICIENTE ALUMNO-DOCENTE
EN LA REGIÓN: AÑOS 1980-1985-1989

1980	1985	1989
28	26	23

Fuente: UNESCO/UNICEF: “la educación preescolar y básica en América Latina y El Caribe” 1993. Pág. 26.

Sobre el particular, el principal intento de tratar de cualificar más la información sobre la atención que se brinda, se ha ido realizando sistemáticamente en los Simposios Latinoamericanos organizados por los diferentes países con el apoyo de O.E.A. (1993, 1994, 1995, 1996 y 1998), donde los especialistas de las naciones han contestado diversos cuestionarios sobre la forma cómo se desarrolla la atención, a partir de un cierto marco referencial más compartido. Sin embargo, si bien esta información entrega tendencias generales, falta un sistema de contrastación de la información que se entrega, unido a un sistema de evaluación pertinente a la variada y diversificada atención que se brinda.

En todo caso es interesante señalar que en relación al cuestionario contestado con motivo del primer Simposio Latinoamericano realizado en Chile (1993), que tenía como propósito hacer un diagnóstico de la situación de la atención integral a los menores de seis años, las respuestas evidenciaron que el aspecto más débil señalado por todos los países, fue el de la evaluación, continuando el de pertinencia cultural de los currículos y el rol activo de los niños. Como aspectos más logrados se señaló la participación comunitaria, incluso por sobre la familiar, lo que en general responde a lo que se observa en los diferentes países y a lo que confirmó el Segundo Simposio dedicado a este tema⁷.

En cuanto a proyectos de tratar de avanzar a la construcción de algún tipo de sistema evaluativo que pueda ir entregando una mayor y mejor entrega de información, tanto en el ámbito cuantitativo como cualitativo con un marco referencial adecuado al nivel, se conocen dos trabajos⁸ en esta área, los que están en etapa de finalización de los instrumentos.

4.2.- FINANCIAMIENTO DE PROGRAMAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

La Educación ha sido reconocida en estos últimos años como un factor prioritario y determinante para el desarrollo de un país, especialmente para los sectores que se encuentran en situaciones de pobreza.

Se reconoce la necesidad de invertir en educación por el beneficio y rentabilidad que ella significa a corto, mediano y largo plazo, y entre otros, por la prevención que hace de futuras problemáticas, las que de no ser detectadas oportunamente implicaría realizar costos adicionales no siempre factibles de solventar por lo Gobiernos de la Región.

En este marco, también se ha ido reconociendo el aporte de la Educación Inicial, como lo señala J. van der Gaag (1998), quien expresa que “el desarrollo infantil temprano, es una poderosa inversión en el futuro, social y económicamente. Estimular el desarrollo de los niños y ayudarlos a alcanzar su potencial total es beneficioso no sólo para el niño y su familia, sino también para las sociedades y la comunidad global entera. Niños bien desarrollados que llegan a ser exitosos y productivos adultos, están en mejor condiciones de contribuir a la economía social y a crear un ciclo de positivos efectos cuando lleguen a ser padres y abuelos de las generaciones que siguen”⁹.

Por ello, la inversión en el sector ha ido en un sostenido aumento, a pesar que en su conjunto aún no alcanza los niveles que presentan los países desarrollados.

CUADRO N° 11
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: COMPARACIÓN DE ESTIMACIONES DE LOS GASTOS PÚBLICOS DESTINADOS A LA EDUCACIÓN, AÑOS 1985, 1990 Y 1992.

REGIÓN	AÑO	MONTO TOTAL (Billones US\$)
América Latina y El Caribe	1985	28.5
	1990	46.1
	1992	56.7
Países Desarrollados	1985	522
	1990	902
	1992	1.0028

Fuente: UNESCO, 1996: “Situación Educativa de América Latina y El Caribe, 1980-1994”, Stgo., Chile

En el cuadro se puede observar el aumento de inversión de los gastos públicos destinados a la Educación en general. En la Región de América Latina y El Caribe así como en países desarrollados. Estas cifras dan cuenta del aumento sostenido en la Región, pero a la vez, de las distancias que hay respecto a la inversión que hacen los países desarrollados. Si bien las realidades son muy distintas, estos gastos confirman la brecha existente entre ambos sectores. La inversión en educación destinada a esta Región, aún dista mucho de lo necesario para revertir las condiciones de desigualdad que existen.

Si la educación es considerada como un elemento clave para equiparar las inquietudes sociales, y por lo tanto, para superar la pobreza, el aumento de recursos a nivel gubernamental como internacional corresponde que se siga efectuando. Importantes innovaciones y proyectos en Educación han sido factibles de realizarse gracias al aporte de financiamientos externos (donaciones y préstamos) que han apoyado estas iniciativas: “Más de la mitad de las inversiones regionales en educación es financiada por recursos externos”¹⁰, situación que en el caso de la atención a menores de seis años es más manifiesta aún. Ello lo demuestran los diferentes programas que se informan, lo que en su mayoría señalan financiamientos de agencias y fundaciones internacionales.

Las fuentes de financiamiento externos deberían identificarse, para poder detectar el grado en que cada país asume los gastos del sector, lo que a su vez, es un indicador de la estabilidad presupuestaria que al interior de cada país tiene la Educación Inicial.

En todo caso, las fuentes de financiamiento principales en la Región provienen básicamente de: aportes fiscales de gobierno, organismos privados, de la propia comunidad interesada en su programa, y de agencias internacionales. Estos aportes se efectúan financiando la totalidad de una propuesta o parcialmente, según sea el tipo de programa.

Una de las primeras formas para aumentar **la inversión y gasto público**, tiene que ver con la búsqueda del apoyo permanente de políticas gubernamentales específicas en tal sentido. En algunos países de la Región, se destinan los mismos recursos fiscales por ejemplo, de la educación primaria a la inicial, desarrollándose ambos niveles en el mismo establecimiento con la finalidad de disminuir porcentajes de deserción y repitencia. Sin embargo, en separar los recursos destinados a ambos niveles, ha significado, por lo general, el no tener un presupuesto propio, que permita desarrollar la educación inicial por sí misma, y visualizar su importancia respecto al resto de los niveles.

Myers (1996), señala en todo caso cifras aproximadas sobre el presupuesto asignado a Educación Inicial en algunos países: 5% en México en 1992; y 9% en Chile y Uruguay, en 1993¹¹.

Respecto al **aporte privado**, se ha sugerido como forma de incrementarlo, que éstos podrían realizarse “a través de leyes que les exijan prestar ciertos servicios, o que favorezcan donaciones descontables, promueven fundaciones educacionales o entreguen otros incentivos”¹². Al respecto, existen ya algunos países como Brasil o Chile, donde se ha desarrollado iniciativas legales de tipo tributario que ha facilitado esta contribución.

En relación a los **aportes comentarios**, deberían ser costeados los recursos que las comunidades facilitan, sea en términos de trabajo, de locales o de especies que portan (muebles, material didáctico, alimentación, etc.). El peso de su aporte debe ser medido, y lo suficiente equitativo para no correr el riesgo de discontinuidad y de inequidad de los programas en relación a otros sectores poblacionales, que aportan menos a pesar de tener mejores condiciones económicas.

Independientemente de cuál o cuáles sean las fuentes de financiamiento en la actualidad, se hace necesario encontrar nuevas posibilidades, y mejorar el gasto de los recursos a través de mejor gestión de los proyectos. Ello porque diversos antecedentes dan cuenta, que en particular en sectores de mayor pobreza, las comunidades a través de aportes directos (su trabajo “semivoluntario” o mediante la “facilitación” de sus hogares), están haciendo importantes aportes que la mayoría de las veces no se imputan como tales.

Respecto a los aportes de **fuentes externas**, cabe separar todo lo que es derivado de agencias de cooperación, que entrega recursos o donan elementos (material de construcción, alimentos, material didáctico, etc.), de aquellos que respondan a préstamos otorgados por entidades financieras. Lo fundamental, en ambos casos es que estos aportes externos respondan a las prioridades que fijan los propios países, ya que de otra manera se corre el riesgo que se pierde el aporte de estos recursos.

En función al tema costos de los diferentes programas de educación inicial que los países desarrollan, los escasos trabajos efectuados en el área señalan las dificultades existentes, debido al manejo de matrices de costos muy diferentes, a la diversidad de contextos en que tienen lugar los programas y los objetivos que se plantean. Ello hace que incluso al interior de un mismo país sea difícil la comparación de programas como se evidencia en el cuadro a continuación:

CUADRO N° 12
“COSTO ANUAL POR NIÑO EN DISTINTOS PROGRAMAS PREESCOLARES”

PAÍS	PROGRAMA	COSTOS	ALIMENT	JORNADA	COSTO (AÑO)
Argent	CentroC*	Totales	Incl.	Competa	3.611 (94)
Argent	CentroC*	Totales	Incl.	Media	1.959 (94)
Argent	CentroC*	Operativ	Incl.	Completa	1.225 (93)
Argent	CentroC*	Operativ	Incl.	Media	892 (93)
Chile	CentroC*	Operativ	Incl.	Completa	810 (94)
Venez	HCD*	Totales	Incl.	Completa	1.443 (93)
Colomb	HCB*	Totales	Incl.		340 (93)
Chile	Ct. No. C*	Operativ	Incl.	Media	345 (94)

CentroC: Centro Convencional

HCD: Hogar de Cuidado Diurno HCB:

HCB: Hogares Comentarios de Bienestar

Ct. No. C: Centro No Convencional

Fuente: Lira, M.I.; 1994: "Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencionales en América Latina, revisión de estudios", CEDEP, Chile.

La información recogida da cuenta de la disparidad de costos que existen tanto entre los países de la Región, como la interior de cada uno de ellos. También indica cómo varían las cifras si se incluye los costos totales o por niño, costos por jornada completa o parcial, y costos por tipo de programa.

Estas diferencias deben ser consideradas al analizar resultados de inversión o al confeccionar los indicadores de recogida de información para evaluar las inversiones. Se debería determinar qué tipo de instrumento es el más indicado para evaluar los financiamientos, "el indicador de Costo por Niño puede ser útil para comparar programas al interior de un país. Pero, para que la comparación sea válida, debe conocerse cómo fue calculado"¹³.

Cuando se identifiquen los criterios de evaluación para los cálculos de inversión en la Educación Inicial, los indicadores seleccionados deben considerar variables apropiadas para hacer comparaciones entre países, así como al interior de cada país. Se ha demostrado que no todos sirven para ser utilizados indiscriminadamente cuando se trata de evaluar un mismo aspecto. Las comparaciones son necesarias, pero para que estas sean válidas debe conocerse como fueron calculadas, verificando si es posible realizar dichas comparaciones.

Al respecto, el Banco Mundial, entidad que ha destinado fondos para el sector, ha detectado la necesidad de realizar un continuo monitoreo y evaluación a los proyectos sociales y educativos que apoya.

Este monitoreo se realiza mediante indicadores previamente seleccionados para constatar el desarrollo continuo del programa y de sus respectivos objetivos. Esta entidad "ha incrementado sus fondos para Educación de un 5 a un 9 por ciento entre 1983 y 1994, triplicando los préstamos de 0.6 billones a más de 2 billones"¹⁴.

CUADRO N° 13
PROPORCIÓN DE LOS GASTOS DE INVERSIÓN EDUCACIÓN INICIAL EN
RELACIÓN AL GASTO TOTAL EN ALGUNOS PAÍSES, SEGÚN PROGRAMAS

PAÍSES	PROGRAMA	GASTO
Nicaragua (Llanos, Mayer 82)	Centro No Convencional	2.5%
Ecuador (Mejía, 90')	Hogar de la Comunidad	10.2%
Ecuador (Mejía, 90')	Centro No Convencional	25.1%
Argentina (Brocato, 94')	Centro Convencional	33.9%

Fuente: "Lira, M.I.; 1994: "Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencionales en América Latina, revisión de estudios" CEDEP, Chile.

Mediante este cuadro se puede observar cómo varían los porcentajes de costos de inversión entre un país y otro, aún dentro del mismo territorio. Estos costos fluctúan según el tipo de programa educativo o atención que reciben los niños, llámense “formales” o “no-formales”.

Sin embargo, como ya se ha podido apreciar, para poder realizar una comparación válida esta información debería representar gastos según modalidades similares en cada país, como por ejemplo, jornada en que funciona y alimentación que proporciona, información que la fuente no indicada.

En relación a las diferentes propuestas de modalidades de educación o atención, existen posturas tendientes a incrementar la cobertura mediante la vía no convencional.

Al respecto, se fundamenta que sería una buena opción dado sus menores costos de financiamiento, en comparación a la vía convencional, y a sus características que permiten desarrollar innovaciones y adecuaciones pertinentes a las necesidades del sector. Sin embargo, la información de costos de algunos países¹⁵, evidencian que no necesariamente los programas llamados “no-formales” son más económicos, ya que ello depende de las características de ellos. Un programa destinado a niños dispersos en zonas de difícil acceso, pueden ser más costoso que uno urbano, donde hay una gran concentración de ellos.

Las diferentes modalidades de educación o atención, son válidas en el sentido de que pueden ajustarse a las características y necesidades pertinentes a la población infantil y comunidad donde se inserten; sin embargo, un factor fundamental para el desarrollo y mantenimiento de una u otra alternativa, debería ser junto al costo, la calidad de estos programas.

Dentro de otras modalidades de atención, se ha implementado y recomendado algunas que tienen relación con el uso de los medios de comunicación, las que de acuerdo a ciertas experiencias, no requieren de grandes costos para su implementación, las que de acuerdo a ciertas experiencias, no requieren de grandes costos para su implementación y cumplen con la ventaja de llegar a una población masiva, aunque con un impacto más relativo¹⁶.

Entre estas nuevas posibilidades se visualizan también campañas de spots televisivos y radiales, los que se calculan tienen una inversión de “alrededor de US \$0.01 o menos por niño”¹⁷. En cuanto a otros programas de mayores costos como los que se desarrollan a través de la televisión, como “Calle Sésamo” por ejemplo, se sugiere invitar a empresas privadas a colaborar en costear su financiamiento, ya que es mayor.

Las inversiones tienen un costo económico, indudablemente ese costo debe justificarse con el beneficio que produce. Los beneficios en programas sociales “pueden ver después de algunos años. En el caso de los niños pequeños es necesario todavía mucho más tiempo”¹⁸.

Sin embargo, la inversión económica en la educación de los niños, es rentable más allá del derecho que ellos tienen a ellas. Existe bastante información que da cuenta de los efectos que han producido programas de educación y atención a la infancia, sean de tipo formal o no-formal, si cumplen con ciertos requisitos básicos de calidad. Existen efectos a corto, mediano y largo plazo que pueden confirmar los beneficios, dependiendo de lo que se espera medir y evaluar¹⁹.

En términos generales se puede decir que la toma de decisiones gubernamentales y regionales, en cuanto a la selección de inversiones, debería considerar aquellas propuestas educativas que han demostrado efectos a lo largo de la vida útil de un sujeto, y éste tipo de resultado sólo puede ser recogido después de pasado un cierto tiempo.

Entre los beneficios que se esperan de la inversión en la Educación Inicial, está el de poder disminuir las tasas de deserción y repitencia escolar. Situación que se produce especialmente en los sectores más pobres de la Región. “Los aumentos en la deserción escolar son particularmente preocupantes a la luz de las exigencias educacionales que plantea la adecuación a los cambios tecnológicos que se están produciendo en la economía mundial”²⁰.

Este beneficio tan directo que proporciona la Educación Inicial, sólo puede valuarse a largo plazo: “Los créditos de los programas de desarrollo de la primera infancia pueden ser muy altos, pero normalmente se producen en el largo plazo, en términos no sólo de la reducción de la repetición en la escuela primaria sino también en una menor tasa de deserción, mayor permanencia en la escuela, mayores ingresos, y una disminución del delito y otras conductas antisociales. El costo, en consecuencia, es menos importante que la relación costo-eficacia”²¹.

Por todo lo expresado es evidente que para la ejecución, mantenimiento y mejoramiento de los programas de educación inicial, las consideraciones de tipo económico son decisivas. En tal sentido, el conocimiento previo que se tenga de los costos y beneficios de las propuestas, es fundamental para poder garantizar su sostenibilidad. Las distintas evaluaciones que deriven de los programas, deben dar cuanto no sólo de las ventajas que ofrecen en términos de la eficiencia, sino también de los beneficios que ofrecen en cuanto a localidad de la oferta. Por ejemplo, en la bibliografía existente generalmente se señala que los programas de mayor eficiencia son los de un menor costo de inversión, donde cabe gran parte de los de tipo no-formal, especialmente aquellos que se realizan en los hogares de los niños. Sin embargo, éste no debe ser el único criterio para determinar la viabilidad y validez de los programas, sino que además se debe verificar si se ajusta a las necesidades del contexto, y si garantiza una propuesta de continuidad y calidad para recomendar su beneficio.

Los resultados de costos y beneficios de los programas deben ser analizados en la medida que se tenga acceso a la información, y que ésta, esté organizada con criterios comunes (matriz de costos) factible de ser comparada.

Se visualiza por tanto, la necesidad de implementar mayores estudios longitudinales de costos y beneficios a corto, mediano y largo plazo, para poder realizar un análisis de la

realidad empírica constatando la veracidad de las hipótesis que iniciaron la propuesta educativa: “La falta de estudios sobre los aspectos de calidad y los costos de educación temprana en América Latina sugiere que ésta es un área en necesidad de investigación y evaluación. La investigación en esta campo debería identificar cuáles son los niveles de calidad necesarios para alcanzar impactos significativos y cómo comparan dichos beneficios con los costos necesarios para alcanzar tales niveles de calidad”²².

NOTAS

¹ Tema tratado en el primer capítulo, referido al marco conceptual, y que aquí se expresa en cuanto a que hay países que consideran sólo lo formal, y otros, todo lo existente, incluso lo netamente asistencial, sin que haya un componente educativo.

² Este indicador también tiene muchas interpretaciones en la Región. Para unos, sólo incluye la matrícula inicial, sin considerar las deserciones posteriores; para otros, este indicador hace referencia a la capacidad potencial de atención a los niños, sin que necesariamente sea coherente con los niños que realmente se matriculan, y asisten.

³ UNESCO/UNICEF.OREALC: “La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe”, Stgo, 1993. pág. 23, y UNESCO/OREALC. “Situación Educativa de América Latina y El Caribe”, Stgo, 1996, pág. 659.

⁴ Fuente 1 –Opus cit. 1993 / Funte 1 Opus cit. 1996.

⁵ UNICEF. “Estado Mundial de la Infancia 1997” U.S.A. Pág. 99.

⁶ O.E.A. “Educación en las Américas. Calidad y Equidad en el proceso de globalización”. 1998, Pág. 14. Señala que corresponde a una estimación de CELADE para 1991.

⁷ Consultar Memorias II Simposio Latinoamericano. Ministerio de Educación/O.E.A., Lima, Perú 1994.

⁸ Uno se ha desarrolla en Chile, realizado por JUNJI con el apoyo de la Fundación Van Leer, OEA y UNICEF: “Proyecto Evalúa”, y otro, es una Base de Datos en Colombia, a través de CINDE.

⁹ Van del Gaag, Jacques. “Early Chile Development: An Economic Perspectiva”, en: “Early Chile Development. A Manual for Website Users”. The World Bank, 1998, pág. 57.

¹⁰ UNESCO, 1996: “Situación Educativa de América Latina y El Caribe, 19980-1994”, Andors Ltda., Santiago de Chile, pág. 55.

¹¹ Myers, Robert. “Preschool Education in Latin America: State of the practice. Opreal, Stgo. 1996.

¹² Lira, M.I.; 1994: “Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencional en América Latina, revisión de estudios”, CEDEP, Chile.

¹³ Lira, M.I.; 1994: “Costos de los Programas de Educación Preescolar No Convencional en América Latina, revisión de estudios”, CEDEP, Chile.

¹⁴ UNICEF1 1995: “Relatoría de la Reunión Técnica sobre Infancia y Política Social”. Guatemala, pág. 26.

¹⁵ Memoria JUNJI 1990-1994. Santiago de Chile, 1994.

¹⁶ Proyecto Interregional IEA: “Mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Básica”. En él, ya en 1998, tres países (Chile, México, Perú) están atendiendo párvulos a través de la radio, más otros recursos.

¹⁷ Wolf, L y otros, 1994: “Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y El Caribe” (Documento para discusión del Banco Mundial”, Estados Unidos de América).

¹⁸ Loc.cit.

¹⁹ Ver síntesis de Beneficios realiza por el Banco Mundial. Opus cit. Pág. 16.

²⁰ Mora, J. y otros, 1998: “Porque es fundamental la transición de la Educación Inicial a la Primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina”, UNICEF-UNESCO, Colombia, pág. 16.

²¹ Wolf, L., 1994: “Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la Educación Primaria en América Latina y El Caribe”, (Documento para la discusión del Banco Mundial” Estados Unidos de América, pág. 55.

²² Reimers, F.; “La Necesidad de una Política de Educación Inicial en Latinoamérica y El Caribe”, Quinto, Ecuador.

Organización y perspectivas de la educación inicial. En Iberoamérica. “Organización e información estadística del nivel inicial. México. pp. 101-117.

México

Legislación vigente (principios rectores)

La educación preescolar en México está regida por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y por la Ley General de Educación (1993), donde es declarada gratuita. Dicha Ley declara que el nivel preescolar, junto con el de primaria y secundaria, forma parte de la educación básica que en conjunto abarca un período de diez años de escolaridad (uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). Sin embargo, la educación preescolar es de carácter “no obligatoria” como requisito para ingresar a la educación primaria.

Con fundamento en la Ley General de Educación, el Estado está obligado a satisfacer la demanda de servicios de educación preescolar y, a diferencia de los otros dos servicios que conforman la educación básica, la Ley no establece la obligación de definir una normativa programática aplicable en todo el país.

En diciembre de 2001 el Congreso de la Unión aprobó un decreto que adiciona el artículo Tercero Constitucional para establecer la obligatoriedad de la educación preescolar desde los 3 años de edad. El decreto está en revisión en los congresos locales. La obligatoriedad entrará en vigor cuando el decreto se publique en el Diario Oficial de la Federación.

Legislación específica para educación preescolar

Constitución Política Mexicana

Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria.

La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, en amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Ley General de Educación

Artículo 3. El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia PREVISTOS EN LA constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Artículo 6. La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo.

Artículo 9. Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y anteverá directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio, todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

Artículo 10. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios es un servicio público. Constituyen el sistema educativo nacional:

Fracción I. Los educandos y los educadores;

Fracción II. Las autoridades educativas;

Fracción III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

Fracción IV. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

Fracción V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y

Fracción VI. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía. Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permitan al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajar estudiar.

Artículo 12. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

[...]

Fracción VII. Fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial y preescolar que, en su caso, formulen los particulares.

Artículo 37. La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria.

Artículo 38. La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Artículo 39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrán impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 40. La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.

Artículo 46. La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

Artículo 59. Los particulares que presten servicios por los que se impartan estudios sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad. [...]

En el caso de educación inicial y preescolar deberán, además, contar con el personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación; contar con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad educativa determine; cumplir los requisitos a que alude la fracción VII del artículo 12; tomar las medidas a que se refiere el artículo 42; así como facilitar la inspección y vigilancia de las autoridades competentes.

Dependencia administrativa

La Ley General de Educación, promulgada en 1993, precisa las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación. Establece además, que comete a la SEP garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar

su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Entre las atribuciones de la federación se instituyó la facultad de regular el sistema nacional de formación, actualización, captación y superación profesional para maestros de educación básica. A los estados les corresponde de manera exclusiva la prestación de los servicios de educación inicial, básica –incluyendo la indígena y especial-, así como la normal y los relacionados con la formación, actualización y superación profesional de los maestros.

Los particulares también pueden ofrecer servicios educativos de preescolar cuando cumplen con las condiciones señaladas por el Estado.

Objetivos

Educación inicial

El objetivo de la educación inicial es contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad.

Educación preescolar

La educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños. El hecho mismo de su existencia como espacio educativo y de convivencia permite que muchos infantes dispongan de oportunidades de comunicación y relación con sus pares y con adultos, de participar y de asumir en el trabajo responsabilidades más amplias y variadas que las del ámbito doméstico. La educación preescolar debe promover en los niños la socialización y la afectividad, el desarrollo de las capacidades comunicativas, del pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, el desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artísticas, de modo que, -conservando y mejorando sus características de espacio de convivencia libre, tolerante y estimulante- contribuya de manera más firme al desarrollo integral de los niños. Sólo de esta forma logrará cumplir cabalmente sus funciones sociales, como la de compensar carencias familiares, y fortalecerá su papel de ser una de las bases más importantes para el desenvolvimiento educativo y social de las niñas y niños.

Lo anterior implica que el alumno desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca su identidad cultural y nacional.
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.

Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales, así como un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura.

Organización del nivel

Intervalo de edad

De 0 a 6 años.

Niveles o ciclos

Está dividida en dos niveles:

- *Educación inicial*: proporciona educación y asistencia a los niños de 0 a 3 años de edad y se imparten en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en numerosos centros privados de atención infantil inicial o maternal. La educación inicial no es obligatoria
- *Educación preescolar*: pertenece al nivel de educación básica y atiende a niños de 3 a 5 años 11 meses de edad. Se imparte generalmente en tres grados escolares. La educación preescolar no es obligatoria y para cursar el segundo o tercer grado no es condición indispensable haber cursado el grado o grados anteriores.

Educación inicial

El servicio de educación inicial se ofrece en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. Las instituciones que cubren mayor población son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y el Instituto de Seguridad al Servicio de los Trabajadores (ISSSTE).

La mayor parte de la atención que brindan el IMSS, el ISSSTE y el DIF se cubre con la modalidad escolarizada, sea directamente a través de los centros de desarrollo infantil, o a través de servio subrogado. En el caso de la Secretaría de Educación Pública, se ofrece el servicio en tres modalidades no escolarizada y semiescolarizada (en menor medida) se atiende a población de comunidades rurales e indígenas con los servicios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y de la Dirección General de Educación Indígena.

Otras instituciones que ofrecen servicios de educación inicial a sectores sociales más reducidos son el Instituto Politécnico Nacional, universidades, el sector paraestatal, particulares y otros autónomos. En algunos casos la oferta es una prestación laboral, en otros es iniciativa de particulares autorizados o subrogados y otros más como voluntarios.

Modalidades de atención en educación inicial

** Modalidad escolarizada*

Se atiende a la población de sectores urbanos. Generalmente este servicio constituye una prestación a madres y/o padres trabajadores (como prestación laboral); cuenta con un programa educativo y organiza la atención clasificado a los niños en tres secciones: lactantes, maternal y preescolar.

- *Lactantes* (de 45 días de nacidos a 2-3 años): atención brindada por una puericultora y asistentes educativos.
- *Maternal* (2 a 4 años) y *preescolar* (de 4 a 5 años 11 meses) los niños son atendidos por educadoras.

En los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) los niños también reciben atención médica (preventiva), así como en las áreas de psicología, trabajo social, pedagogía, nutrición y odontología. Respecto a la infraestructura, hay instalaciones más o menos completas para la atención en estas áreas.

** Modalidad no escolarizada*

Con esta modalidad se ofrece apoyo a padres de niños de 0 a 4 años de edad. El objetivo principal es mejorar las pautas de crianza, lograr un desarrollo cognitivo y afectivo más adecuado, un crecimiento sano y armónico y facilitar a los infantes procesos de aprendizaje posteriores.

Se pretende que esta modalidad se desarrolle de manera articulada con otras instituciones de salud y otros servicios de la región.

Esta modalidad no está sujeta al calendario escolar. La distribución del tiempo, los medios y los lugares se definen a partir de la demanda de la población; entre los factores que influyen en las decisiones sobre estos aspectos se pueden mencionar los ciclos productivos, las actividades cotidianas y la disponibilidad de la población.

El educador es un voluntario de la comunidad. No se requiere de perfil de escolaridad (en su mayoría son jóvenes con secundaria terminada), sino cualidades: responsabilidad, honestidad y constancia. Estos promotores reciben capacitación de parte de las instancias responsables.

Con participación de la comunidad, en las localidades se forman comités pro-niñez. Se busca que estos concienticen a la comunidad sobre los derechos del niño; realicen campañas de salud, de atención educativa y de alimentación al menor; que abran espacios recreativos, y establezcan acuerdos con instituciones que tiendan a beneficiar a los niños. Con estos comités, además, los niños deberían tener acceso a espacios recreativos.

Esta modalidad constituye una opción educativa de bajo coste para zonas marginadas.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, se continuó brindando apoyo a los padres de los niños de 0 a 4 años de las comunidades alejadas y dispersas. En este lapso, poco más de 421.755 padres de las zonas rurales más alejadas se beneficiaron con paquetes didácticos y la asesoría de un promotor capacitado para efectuar esta tarea, lo que benefició a 493.384 pequeños. En relación con el año anterior, esto representa un incremento de 10,35% en la atención a padres y 12,5% en la de los niños. Con respecto al período 1994-1995, las cifras del ciclo que se aportan equivalen a un incremento en la cobertura del servicio de 317.197 padres y 358.236 niños, es decir, aumentos de 303.4 y 265.1%, respectivamente, en el transcurso de cinco años.

** Modalidad semiescolarizada*

Fue creada para satisfacer la necesidad de ofrecer servicios educativos a un mayor número de niños de 2 a 3 años de edad, y apoyar a las madres trabajadoras que carecían de prestaciones laborales.

Características generales:

- Se atiende principalmente a la población de zonas urbanas marginadas que no cuentan con servicios educativos para niños del grupo de edad. El objetivo es dar atención y educación integral a los niños, a muy bajo coste.
- El servicio se ofrece en horarios de tres, cinco y ocho horas diarias.
- Los espacios para esta atención son casas particulares u otros facilitados por la comunidad. El sostenimiento es a través de organizaciones públicas y privadas.
- El personal que participa es voluntario o asistentes educativos capacitados por la Dirección de Educación Inicial (en el caso del Distrito Federal).
- Se ofrece a hijos de madres trabajadoras que no cuentan con prestaciones laborales. La atención es prestada generalmente por participación social de voluntarios de las comunidades o sectores que se organizan para apoyar a las familias con niños.

Las gestiones que se realicen con empresas, instituciones de gobierno, organizaciones sociales y el sector privado entre otros, son importantes, ya que enriquecen el trabajo de los centros de educación infantil, y pueden brindar apoyos de alimentos, mobiliario, de servicio médico, capacitación o espacios para el trabajo.

Las modalidades semiescolarizada y no escolarizada constituyen dos estrategias de atención a población en riesgo: comunidades rurales, indígenas y de zonas marginales urbanas.

Educación preescolar

Obligatoriedad

No es obligatoria. Se encuentra en vías de aprobación la obligatoriedad de 3 a 5 años de edad.

Instituciones y programas vigentes

La educación preescolar se ofrece en tres modalidades:

- *General*: servicio educativo ofrecido por la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano.
- *Indígena*: es impartida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena.
- *Cursos comunitarios*: servicio para las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar. La imparten jóvenes egresados de secundaria que son formados como instructores comunitarios. Este servicio depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública.

El calendario para las escuelas públicas y particulares es de 200 días hábiles. Las instituciones públicas (federales y estatales) que ofrecen educación preescolar acuden el servicio a las necesidades de la población (hay jardines que trabajan en dos turnos, matutino y vespertino).

El promedio, la duración de la jornada es de tres horas (aunque hay opciones más amplias que se deciden en los estados y los particulares). En los jardines de niños (denominación dada a estas escuelas) trabaja personal especializado para este nivel educativo: maestras educadoras que cursaron estudios en escuelas normales para educadoras.

Para hijos de madres trabajadoras existen jardines de niños con “servicio mixto” que incluyen atención directa y alimentación en horarios adaptados a los horarios de las madres o de los padres, generalmente hasta las 16:00. Este servicio funciona con un mayor número de planteles en el Distrito Federal y está empezando a ampliarse en otras ciudades del país.

Para la población indígena se ofrece educación preescolar en horario variable. Se recibe en estas escuelas a niños indígenas de 4 a 5 años 11 meses de edad. En servicio es proporcionado por promotores educativos, que son personas que forman parte de las mismas comunidades y reciben un curso que les habilita para manejar los grupos de preescolar. La educación indígena se caracteriza por ser multicultural y bilingüe.

Los cursos comunitarios ofrecen educación preescolar en comunidades dispersas a niños de 3 a 5 años de edad. Se capacita a jóvenes egresados de secundaria como instructores para la atención de estos niños. Este servicio es operado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

También existen proyectos alternativos de atención en educación preescolar y atención educativa de la población infantil migrante. Estos proyectos son especiales para ofrecer el servicio a niños que por sus condiciones sociales no lo reciben.

En México la educación preescolar privada es de cobertura mínima en comparación con la de sostenimiento público.

** Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).*

El CONAFE fue creado en 1971 por decreto presidencial, como un organismo público descentralizado de la SEP, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Dentro de sus atribuciones destacan la investigación, el desarrollo, la operación y la evaluación de modelos educativos destinados a poblaciones en desventaja y vulnerables del país, así como la creación y el desarrollo de medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación de la población.

Los programas educativos del CONAFE se sustentan en las prácticas culturales y saberes de la gente de pequeñas localidades, haciéndola participe de la definición, operación y desarrollo de los proyectos educativos. En consecuencia, este organismo ha ido construyendo con el apoyo de especialistas, educadores y personas de las comunidades atendidas, propuestas educativas donde los saberes y prácticas culturales constituyen un elemento central para ofrecer procesos educativos significativos.

En la perspectiva educativa del CONAFE destaca el propósito de contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias que posibiliten a los docentes, alumnos y comunidad local, ser individuos competentes a través del enfoque que educación comunitaria que enfatiza la reflexión sobre la riqueza que ofrece la diversidad, promoviendo intencionalmente un diálogo intercultural permanente que permita aceptar lo diferente y construir nuevas actitudes, valores y conocimientos, así como redimensionar y fortalecer la identidad personal y colectiva.

Actualmente, el CONAFE opera en 31.577 comunidades rurales menores de 500 habitantes con los siguientes programas y modalidades educativos:

- *Nivel preescolar*, a través del –Programa Preescolar Comunitario y las modalidades para población indígena y migrante de los centros infantiles comunitarios; se atiende 126.095 niñas y niños, en 16.345 comunidades.
- *Nivel primaria*, mediante el Programa de Cursos Comunitarios y las modalidades para población indígena y migrante, el programa de becas y el apoyo a los albergues escolares indígenas del Instituto Nacional Indigenista. La matrícula de este nivel asciende a 147.428 alumnos.

- *Nivel postprimaria*, a través de asesoría y una metodología para aprender por cuenta propia y becas, brindando atención educativa a 29.194 jóvenes.

El CONAFE comenzó a incursionar en el nivel educativo de preescolar en el ciclo escolar 1980-1981. En la actualidad se encuentran en operación el Programa Preescolar Comunitario con las siguientes modalidades:

- Preescolar para población mestiza
- Preescolar para población migrante
- Centros infantiles comunitarios
- Preescolar para población indígena

La diferencia entre estas modalidades radica básicamente en la educación operativo-metodológica en función de las necesidades y características particulares de la población atendida.

En la definición de la propuesta psicopedagógica de cada programa o modalidad educativa se han considerado las pautas establecidas nacionalmente por la SEP, además de tomar en cuenta su relevancia contextual y cultural, las pautas de desarrollo de las niñas y los niños, los resultados de investigación pedagógicos, y las necesidades actuales y previsibles que plantean los escenarios futuros.

Todas las modalidades de este nivel están dirigidas a niñas y niños de 3 a 5 años 11 meses.

En comunidades estables, la normatividad establece que el rango de población no rebase los 500 habitantes, en tanto que si se trata de población migrante, el servicio se instala con independencia del criterio demográfico. Además, es requisito que exista una escuela primaria en la localidad o se tenga acceso a ella, sea del sistema SEP o del CONAFE, con lo cual se garantiza la continuidad educativa de los alumnos.

En la localidad con población mestiza se establece el Programa Preescolar Comunitario y si la comunidad es indígena se ofrece el preescolar para población indígena.

** Propósito de la educación preescolar*

La educación preescolar se orienta al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta el trabajo en grupo, su identidad individual, su cultura y lengua, su curiosidad y creatividad, la confianza en sus capacidades mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores, adaptados a sus necesidades e intereses cognoscitivos y afectivos.

Lo anterior ha derivado en la decisión de orientar el programa educativo al desarrollo de competencias para la vida, con una visión de educación intercultural e integral. Se han definido, en dos etapas, las competencias que las niñas y los niños habrán de desarrollar durante el preescolar, articuladas con los tres niveles de la primaria

comunitaria, organizadas en cinco ejes: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultura; Comunicación; Lógica matemática; Actitudes y valores para convivencia, y Aprender a aprender.

La atención de los alumnos se organiza en grupos heterogéneos, que trabajan de manera individual y grupal para enriquecer el proceso formativo de cada uno y de la comunidad mediante la interacción, los conocimientos y la experiencia, todo ello coordinado por un docente. Asimismo, se contempla la tutoría como estrategia para fomentar los valores de colaboración y solidaridad y el desarrollo de competencias cognitivas y actitudinales. En consecuencia, las propuestas curriculares generadas en CONAFE son flexibles y abiertas.

La alternativa pedagógica que ofrece CONAFE, intenta crear una nueva visión de realidades, una búsqueda constante de mejores condiciones de bienestar social: en su base están la integración y legitimación de los saberes regionales y locales de la población, así como la visión que la comunidad aporta sobre su propia problemática y la manera de solucionarla.

El currículo del programa de preescolar, intenta responder a las demandas y necesidades educativas de la población infantil, mediante un modelo educativo que promueva el desarrollo integral de niñas y niños, que incluya contenidos regionales y hasta locales, combinados con los contenidos del Sistema Educativo Nacional.

La pertinencia y relevancia de este modelo educativo tiene que ver con la posibilidad de propiciar procesos de aprendizaje que garanticen una apropiación de conocimientos un manejo integrado de habilidades, conocimientos, actitudes, valores articulados con una dimensión afectiva, social y cultural que permitan a los educandos enfrentar situaciones en otros espacios y tiempos, en un mundo que cambia constantemente y que crea nuevas necesidades.

- Características operativas del programa

La programación de actividades para el trabajo diario en el aula contempla: bienvenida, pase de lista y asamblea inicial; desayuno; trabajo por proyectos: receso; trabajo con fichas; minutos del cuento; cierre; despedida y aseo.

El seguimiento a los aprendizajes de los alumnos se hace mediante la observación, la identificación y la selección de evidencias de avance, así como el registro e incorporación de evidencias a un expediente del alumno. La identificación de los logros o dificultades orienta las intervenciones del docente y le da elementos para evaluar y mejorar su intervención. Los avances de cada alumno es registrada en los cuadernillos de seguimiento.

Los únicos requisitos para la promoción o para la acreditación son la edad y la asistencia más o menos regular, considerando condiciones de la familia y comunidad como la migración temporal o la participación en actividades de producción agrícola. Lo más importante es responder a los ritmos y requerimientos de los niños.

Los docentes son jóvenes entre los 14 y los 24 años, con estudios mínimos de secundaria, que prestan un servicio social durante uno o dos ciclos escolares, quienes realizan su tarea educativa mediante procesos de capacitación intensiva y permanente, así como de materiales de apoyo elaborados ex profeso.

Se considera el papel del docente como mediador o facilitador, quien propone actividades o experiencias que permitan a los niños observar, comentar, preguntar y preguntarse, elaborar hipótesis, confrontar sus ideas, experimentar, buscar información, analizar, reflexionar, descubrir y elaborar algunas conclusiones, e interviene de acuerdo a las necesidades del grupo o de cada niño.

Los materiales que apoyan la labor el docente son:

- La experiencia de ser instructor. Dialogar y Descubrir
- Guía de trabajo del instructor preescolar. Dialogar y Descubrir
- Proyectos para preescolar comunitario
- Fichas de trabajo para preescolar
- Mapa o cuaderno de competencias
- Cuadernillo de seguimiento de preescolar, Etapas I y II
- Expediente del alumno
- Diario de campo

Los materiales para niñas y niños son:

- Cuaderno de ejercicios para preescolar comunitario
- Biblioteca CONAFE con más de 130 títulos (libros y audiocasetes)

Láminas y juegos como: Letras y números, Rompecabezas, Contador matemático, Carrera pro la salud, Las tortugas de mar, Memorama de animales, Mapa de la República Mexicana.

Planes de estudio o marco curricular

El programa de educación preescolar considerada al desarrollo infantil como un proceso integral en el que la afectividad, la motricidad, los aspectos cognoscitivos y sociales están estrechamente interrelacionados. El método de proyectos constituye la estructura operativa del programa que aún es vigente y está en vías de reformulación.

Para llevar a cabo este método es necesario definir los proyectos a partir de las fuentes de experiencia del niño, consolidar una organización de juegos y actividades que en forma global responda al desarrollo afecto, intelectual, físico y social del niño. Ello implica organizar las actividades de modo que favorezcan formas cooperativas y la integración entre los niños, considerar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño, respetar el derecho a las diferencias de cada uno, así como realizar evaluaciones desde un punto de vista cualitativo, como proceso permanente para obtener información sobre el desarrollo de las acciones educativas, los logros y los obstáculos. Se considera al docente como guía, promotor. Orientador y coordinador del proceso educativo que propicia el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de los niños.

Los proyectos se articulan con los siguientes bloques de juegos y actividades

- Sensibilidad y expresión artística
- Relación con la naturaleza
- Psicomotricidad
- Matemática
- Lengua oral, lectura y escritura

Este programa también se aplica a la educación preescolar indígena. Sin embargo, las especificidades lingüísticas y culturales de la población escolar indígena requieren propuestas pedagógicas adecuadas a sus necesidades.

El programa está acompañado de diversos materiales impresos para el personal docente y los alumnos. La Secretaría de Educación Pública y elabora y distribuye en todo el país y en forma gratuita, materiales de apoyo para los niños, las educadoras, las madres y los padres de familia. Asimismo, en las entidades federativas se producen otros materiales que se distribuyen en el ámbito local. Estos abarcan libros, guías didácticas, ficheros de actividades, casetes en audio y video, entre otros, para el trabajo educativo con los niños. Para educación preescolar indígena se aplicó una metodología para el desarrollo de la lengua en la enseñanza del español. Para la que se produjeron y distribuyeron paquetes de materiales didácticos.

Docentes (requisitos legales y nivel educativo)

La atención pedagógica en preescolar está a cargo, tanto de profesionales que se preparan en las escuelas normales, estudiando la licenciatura en Educación Preescolar, como de instructores comunitarios, asistentes educativos o promotores educativos. La formación de estos últimos (instructores, asistentes o promotores) difiere de la de las maestras educadoras en que estos son capacitados en cursos de corta duración, apoyándose sobre todo en estudiantes que han concluido sus estudios de secundaria.

En México la formación inicial de profesores abarca ocho semestres y se realizan en las escuelas normales. Estas instituciones ofrece estudios de licenciatura (titulación superior no universitaria) y por lo tanto, los aspirantes deben contar con estudios de bachillerato.

En 1999 la Secretaría de Educación Pública inició en todas las escuelas públicas y privadas del país, la aplicación de un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Educación Preescolar. Se trata de un plan de estudios que pone énfasis en el fortalecimiento y consolidación de habilidades intelectuales que requiere desarrollar todo profesional, en el conocimiento de los propósitos de la educación preescolar, de los procesos de desarrollo infantil y de las competencias didácticas que requieran los profesionales de la educación para trabajar con los niños de tres a cinco años de edad. El estudio de las asignaturas en la escuela normal se combina con las actividades de acercamiento a la práctica escolar.

Un cambio importante en este plan de estudios es el contacto directo y sistemático de los estudiantes normalistas con el trabajo que se realiza en los jardines de niños, a través de actividades de observación y práctica docente. En el primer semestre, los futuros educadores asisten a estos planteles para conocer sus características y las formas en que funcionan. A partir del segundo semestre comienzan a participar con la educadora que atiende un grupo de preescolar, en actividades sencillas de organización y apoyo al trabajo con los niños. Conforme avanzan en sus estudios y hasta el sexto semestre, los futuros educadores asisten a jardines de niños por períodos de una, dos y tres semanas (según el semestre que cursen en la escuela normal) para realizar la práctica educativa que les permite poner en juego los conocimientos que adquieren en las distintas asignatura de cada semestre.

Los dos últimos semestres de la formación inicial se dedican a tres asuntos fundamentales que se explican a continuación:

- *El trabajo docente*: es una actividad que implica la estancia de los estudiantes en un grupo de niños de preescolar bajo la tutoría de la educadora que atiende a eses grupo. Este trabajo se prepara en la escuela normal y se realiza por períodos de varias semanas consecutivas en el jardín de niños.
- *El seminario de análisis del trabajo docente*: al término de cada período de trabajo docente con los niños, los estudiantes regresan a la escuela normal. Con base en los registros de información que obtienen durante el trabajo docente, bajo la asesoría de un maestro de la normal se realiza el análisis de la práctica, con el objeto de identificar los logros y las dificultades que experimentan al atender a los niños preescolares.

La elaboración del documento decepciona. Al término de los estudios, los futuros educadores deben presentar un documento que es la base para sustentar el examen profesional y obtener el título correspondiente. Ese documento recepcional no es una tesis, sino un ensayo que se elabora a partir de la experiencia personal en el trabajo educativo. Los estudiantes eligen un tema de interés que van desarrollando durante los dos últimos semestres. Este tema debe corresponder a un asunto central en relación con los niños, y pueden ser un estudio de caso, una propuesta didáctica o un análisis de alguna experiencia que haya resultado o no exitosa, pero que permite explicar las razones de ello.

Los estudiantes y los maestros de las escuelas normales cuentan con un programa de estudios para cada una de las nuevas asignaturas (estos programas son diseñados, editados y distribuidos en forma gratuita por la Secretaría de Educación Pública). Además, como parte del proceso de reforma, la Secretaria está dotando sistemáticamente a las escuelas normales de acervos bibliográficos que están a disposición de profesores y alumnos en la biblioteca de cada escuela normal.

Otra acción que se ha emprendido desde que inició la aplicación del Plan 1999 en la actualización a los formadores de docentes. Antes de iniciar cada semestre se reúne a un grupo de profesores de las escuelas normales para analizar el programa de la asignatura que van a impartir, la bibliografía básica, las características y el enfoque del curso, así como las

responsabilidades que se espera asuma el conjunto de profesores en cada escuela normal, para propiciar el trabajo en colaboración y lograr los propósitos deseados de acuerdo con el plan. La visita de los profesores formadores a los estudiantes durante el trabajo que realizan con los niños; sólo de esta manera se cuenta con elementos útiles para analizar la práctica en la escuela normal.

La participación de las educadoras en servicio en el procesos de formación inicial es también un aspecto fundamental en el que se está avanzando, a través de las acciones que desde las escuelas normales se llevan a cabo: reuniones de información e intercambio entre profesores formadores, educadoras y autoridades de educación preescolar, para dar a conocer las características del Plan de estudios, el tipo de actividades que se espera realicen los estudiantes en los jardines de niños y los criterios de evaluación del desempeño de los normalistas.

Datos estadísticos

ALUMNOS EDUCACIÓN INICIAL POR CICLO SEGÚN DEPENDENCIA. AÑO 2000-01			
Dependencia	Total	Ciclo	
		Lactantes	Maternales
Total	166.942	44.941	122.001
Federal	89.356	25.133	64.223
Estatad y Autónomo	36.597	10.451	26.146
Particular	40.989	9.357	31.632

Fuente: Secretaría de Educación Pública de México

ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR POR GRADO SEGÚN TIPO. AÑO 2000-01				
Dependencia	Total	Ciclo		
		1°	2°	3°
Total	3.423.608	442.759	1.190.907	1.789.942
General	2.922.517	367.290	1.050.032	1.505.195
Indígena	292.031	49.083	111.525	131.423
Comunitaria	119.449			119.449
CENDI	89.611	26.386	29.350	33.875

Fuente: Secretaría de Educación Pública de México

ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR POR GRADOS SEGÚN DEPENDENCIA. AÑO 2000-01				
Dependencia	Total	Ciclo		
		1°	2°	3°
Total	3.423.608	442.759	1.190.907	1.789.942
Federal	324.303	35.126	71.954	217.223
Estatad y Autónomo	2.756.114	338.168	992.252	1.425.694
Particular	343.191	69.465	126.701	147.025

Fuente: Secretaría de Educación Pública de México

ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN TIPO AÑOS 1990/91-2000-01						
Año	Total	Tipo				
		General	Indígena	Cursos comunitarios	CENDI	DIF
1990/91	2.734.054	2.437.462	218.919	36.491	41.182	0
1991/92	2.791.550	4.465.909	229.788	51.840	44.013	0
1992/93	2.858.890	2.528.353	233.241	49.384	47.912	0
1993/94	2.980.024	2.629.098	245.697	56.633	48.596	0
1994/95	3.092.834	2.725.129	252.260	63.577	51.868	0
1995/96	3.169.951	2.778.753	270.795	67.482	52.921	0
1996/97	3.238.337	2.829.029	280.675	75.125	53.508	0
1997/98	3.312.181	2.876.337	285.385	94.730	55.729	0
1998/99	3.360.518	2.847.602	286.023	109.579	60.640	56.671
1999/00	3.393.741	2.858.374	288.257	111.343	88.511	47.256
2000/01	3.423.608	2.883.653	292.031	119.449	89.611	38.864

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

TASA DE CRECIMIENTO PROMEDIO ANUAL DE ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN TIPO. AÑOS 1990/91-2000-01			
Tipo	Año		Tasa de crecimiento
	1990/01	2000/01	
Total	2.734.054	3.423.608	2,27%
General	2.437.462	2.922.517	1,18%
Indígena	218.919	292.031	2,92%
Cursos comunitarios	36.491	119.449	12,59%
CENDI	41.182	89.611	8,08%

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA AÑOS 1990/91-2000-01					
Año	Total	Dependencia			
		Federal	Estatal	Particular	Autónomo
1990/91	2.734.054	1.970.581	529.286	232.743	1.444
1991/92	2.791.550	2.003.140	546.060	240.886	1.464
1992/93	2.858.890	248.526	2.361.588	246.835	1.941
1993/94	2.980.024	261.436	2.464.997	251.958	1.633
1994/95	3.092.834	269.976	2.568.468	252.607	1.783
1995/96	3.169.951	294.748	2.637.262	236.114	1.827
1996/97	3.238.337	297.273	2.687.877	251.354	1.833
1997/98	3.312.181	316.085	2.721.910	272.932	1.254
1998/99	3.360.518	327.063	2.730.776	301.400	1.279

1999/00	3.393.741	323.887	2.749.976	318.514	1.364
2000/01	3.423.608	324.722	2.754.722	343.191	1.392

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

TASA DE CRECIMIENTO PROMEDIO ANUAL DE ALUMNOS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA. AÑOS 1990/91-2000-01			
DEPENDENCIA	Año		Tasa de crecimiento
	1990/01	2000/01	
Total	2.734.054	3.423.608	2,27%
Federal	1.970.581	324.303	-16,51%
Estatad	529.286	2.754.722	17,93%
Particular	232.743	343.191	3,96%
Autónomo	1.444	1.392	-0,36%

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

DOCENTES EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN TIPO AÑOS 1990/91-2000-01						
Año	Total	Tipo				
		General	Indígena	Cursos comunitarios	CENDI	DIF
1990/91	104.972	89.326	9.481	4.338	1.827	0
1991/92	110.768	93.474	10.039	5.331	1.924	0
1992/93	114.335	97.134	10.497	5.067	1.637	0
1993/94	121.589	103.115	11.158	5.642	1.674	0
1994/95	129.576	109.237	11.387	6.887	2.065	0
1995/96	134.204	111.818	12.302	7.400	2.684	0
1996/97	146.247	122.765	12.835	8.683	1.964	0
1997/98	145.029	118.625	13.038	11.294	2.072	0
1998/99	150.064	118.888	13.311	13.361	2.240	2.264
1999/00	151.793	119.442	13.512	13.570	3.325	1.944
2000/01	156.309	123.497	13.752	14.752	2.507	1.750

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

DOCENTES EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA AÑOS 1990/91-2000-01					
Año	Total	Dependencia			
		Federal	Estatad	Particular	Autónomo
1990/91	104.972	76.389	17.894	10.629	60
1991/92	110.768	79.884	19.054	11.770	60
1992/93	114.335	11.573	90.250	12.451	61
1993/94	121.589	12.440	95.779	13.301	69
1994/95	129.576	13.790	101.943	13.752	91
1995/96	134.204	15.425	105.068	13.619	92

1996/97	146.247	17.467	112.955	15.747	78
1997/98	145.029	18.815	111.635	14.519	60
1998/99	150.064	20.916	113.291	15.693	64
1999/00	151.793	21.158	114.650	15.912	73
2000/01	156.309	22.204	116.606	17.422	77

FUENTE: Secretaría de Educación Pública de México.

GRUPOS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN TIPO AÑOS 1990/91-2000-01						
Año	Total	Tipo				
		General	Indígena	Cursos comunitarios	CENDI	DIF
1990/91	128.521	111.295	10.849	4.338	2.039	0
1991/92	135.081	116.481	10.982	5.331	2.287	0
1992/93	141.303	122.564	11.404	5.067	2.268	0
1993/94	152.309	129.890	14.419	5.642	2.358	0
1994/95	165.638	138.658	17.341	6.887	2.752	0
1995/96	172.639	142.230	19.708	7.400	3.301	0
1996/97	179.370	146.651	21.515	8.361	2.843	0
1997/98	186.492	150.719	21.782	10.772	3.219	0
1998/99	191.817	149.479	22.854	12.519	3.413	3.552
1999/00	195.246	150.507	23.239	13.043	5.211	3.246
2000/01	200.825	156.042	23.633	14.421	3.787	2.942

DOCENTES EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA AÑOS 1990/91-2000-01					
Año	Total	Dependencia			
		Federal	Estatal	Particular	Autónomo
1990/91	128.521	94.401	22.716	11.344	60
1991/92	135.081	98.676	24.207	12.134	64
1992/93	141.303	12.131	116.217	12.894	61
1993/94	152.309	12.777	125.539	13.927	66
1994/95	165.638	14.054	136.968	14.543	73
1995/96	172.639	16.192	141.848	14.524	75
1996/97	179.370	16.007	147.764	15.525	74
1997/98	186.492	18.508	151.720	16.204	60
1998/99	191.817	20.175	154.259	17.324	59
1999/00	195.246	20.598	156.531	18.048	69
2000/01	200.825	21.855	159.599	19.299	72

ESCUELAS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN TIPO AÑOS 1990/91-2000-01					
Año	Total	Tipo			
		General	Indígena	Cursos comunitarios	CENDI

1990/91	46.736	35.207	6.209	4.338	982	0
1991/92	49.763	36.993	6.484	5.331	955	0
1992/93	51.554	38.694	6.760	5.067	1.033	0
1993/94	55.083	41.199	7.152	5.642	1.090	0
1994/95	58.868	43.549	7.254	6.887	1.178	0
1995/96	60.972	44.468	7.919	7.400	1.185	0
1996/97	63.319	45.689	8.049	8.361	1.220	0
1997/98	66.801	46.507	8.234	10.772	1.288	0
1998/99	68.997	45.514	8.384	12.519	1.372	1.208
1999/00	69.916	45.391	8.429	13.043	1.949	1.104
2000/01	71.840	46.468	8.487	14.421	1.463	1.001

**ESCUELAS EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA
AÑOS 1990/91-2000-01**

Año	Total	Dependencia			
		Federal	Estatal	Particular	Autónomo
1990/91	46.736	36.139	6.949	3.629	19
1991/92	49.763	38.342	7.467	3.935	19
1992/93	51.554	6.536	40.826	4.173	19
1993/94	55.083	7.117	43.362	4.584	20
1994/95	58.868	8.374	45.671	4.803	20
1995/96	60.972	9.283	46.749	4.919	21
1996/97	63.319	9.939	48.119	5.243	18
1997/98	66.801	12.364	49.026	5.394	17
1998/99	68.997	14.114	49.207	5.659	17
1999/00	69.916	14.639	49.386	5.874	17
2000/01	71.840	16.014	49.673	6.135	18

**TASAS DE ESCOLARIZACIÓN SEGÚN
EIDADES
AÑOS 1990/91-2000-01**

Año	Tasa de escolarización			
	3 años	4 años	5 años	4 y 5 años
1990/91	7,8%	44,1%	70,8%	57,4%
1991/92	8,8%	45,9%	69,9%	57,9%
1992/93	9,6%	49,8%	63,0%	56,4%
1993/94	9,7%	48,5%	71,8%	60,1%
1994/95	10,4%	52,5%	74,5%	63,5%
1995/96	11,3%	51,2%	79,2%	65,2%
1996/97	12,1%	55,0%	79,6%	67,3%
1997/98	12,1%	55,2%	81,4%	68,3%
1998/99	14,0%	56,4%	81,2%	68,8%
1999/00	14,5%	57,2%	81,8%	69,5%
2000/01	15,4%	58,8%	82,6%	70,7%

BLOQUE IV

Fines de la Educación inicial y sus antecedentes históricos en México

DIVER, Gabriela. “2 la tensión fundacional del nivel inicial: asistir o educar” y “3 Avances en la definición de la identidad del nivel inicial”. En: Informe: Organización y perspectiva de la educación inicial en iberoamerica: “Principales Tendencias”. OEI, Santiago de Chile, S/año. [www. Capusoei. Org/obje/ustorial/tendencias.htm](http://www.Capusoei.Org/obje/ustorial/tendencias.htm).

2. La tensión fundacional del nivel inicial: asistir o educar

Las definiciones políticas actuales respecto del Nivel Inicial y las tendencias vinculadas con su expansión, organización y funcionamiento, suponen un cierto modo de resolver los dilemas y los debates que han atravesado la conformación histórica del nivel. Entre éstos, interesan destacar: 1) la tensión entre la función asistencial y la función educativa del nivel; 2) la discusión acerca de la especificidad pedagógica del nivel, especialmente respecto de los objetivos, contenidos y métodos propios del nivel primario.

Respecto de estas dos cuestiones encontramos que ya en la primera mitad del siglo XIX, Froebel señalaba la necesidad de llevar adelante una propuesta pedagógica para los niños pequeños que se diferenciara “de las instituciones preescolares de su tiempo que o bien sólo vigilaban a los niños o les impartían enseñanza escolar” (Heiland, 1990:37). “Kindergarten” o “jardín de infancia” fue la denominación que Froebel acuñó para designar lo que él consideraba debía ser “una nueva escuela desde los grados iniciales a los finales, en la que los niños podrían crecer, desarrollarse y madurar de manera natural” (Bowen, 1992:433). La primera idea de Froebel era que en estas instituciones se ofreciera la totalidad de la experiencia educativa a través de los conocidos “dones”, “ocupaciones”, canciones maternas y ejercicios cinéticos. Así, “a partir de unos inicios con las relaciones espaciales y la experiencia sensorial, el niño iba a ser llevado a un conocimiento de la coherencia del mundo, a abarcar la integración de los mundos material y espiritual mediante las matemáticas y el lenguaje como instrumentos destinados a ayudar a una conciencia intuitiva de la esencia de la naturaleza” (ibidem). Por diversas razones que no cabe analizar aquí, el kindergarten o jardín de infantes terminó destinado únicamente a la primera infancia, conservando casi exclusivamente para esta franja etárea el enfoque de juego creativo.

Con esta breve referencia a Froebel pretendemos mostrar que, desde su mismo origen, el jardín de infantes fue pensado: 1) como una institución educativa, en la que, bajo ciertas condiciones didácticas, el juego creativo contribuye al proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños; 2) como una propuesta diferente en sus contenidos y métodos, de las propuestas tradicionales de escolarización; 3) como un modelo de institucionalización de la infancia contrapuesto al modelo de guarda, protección y vigilancia de los niños, propios de las casas cuna, orfanatos, guarderías fabriles, etc.

Sin embargo, aunque esta concepción del jardín de infantes ya había sido tempranamente instalada en el campo de la Pedagogía, hubo que esperar más de cien años para que los Estados definieran como una prioridad política, el desarrollo de instituciones específicamente educativas destinadas a la primera infancia. En efecto, hacia finales del siglo XIX, el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos centró históricamente sus esfuerzos en la universalización de la educación elemental, dejando al nivel inicial sin definición política, institucional ni pedagógica hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Como consecuencia de la ausencia de políticas estatales que impulsaran la expansión de los jardines de infantes y definieran pautas homogéneas de organización y funcionamiento, y como consecuencia también de la carencia de mecanismos de supervisión y control estatales, el desarrollo histórico del nivel muestra como un rasgo característico la diversificación de su oferta (Harf y otros, 1996). Según los casos nacionales, podrán encontrarse en este período salas de jardín de infantes anexas a escuelas primarias o a escuelas normales; jardines de infantes creados por iniciativa privada; salas maternales en casas cuna u hospitales; guarderías fabriles; etc..

Lo que interesa destacar en relación con el tema que nos ocupa, es que cada una de estas ofertas instaló un modo particular de entender la función social del jardín de infantes y su especificidad pedagógica. Así, mientras que las salas de jardín que funcionaban en las escuelas normales se convertían –siguiendo los principios del normalismo de la época- en espacios de experimentación de los principios froebelianos o –ya en las primeras décadas del siglo XX- de las propuestas de inspiración escolanovista⁽²⁾, las salas maternales se definían por su carácter netamente asistencial con una fuerte impronta de los “cuidados de tipo médico-sanitarios frente a la preocupación por la situación de abandono de los niños ante la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo⁽³⁾ y la extrema pobreza en que vivían un número importante de familias” (ibidem:19).

Hacia la segunda mitad del siglo XX, y en el marco de las políticas propias del llamado Estado Benefactor, se registra en distintos países de la región, una expansión de la oferta de instituciones infantiles sostenidas por el Estado. Esta expansión parece responder a por lo menos dos necesidades propias del

proceso de modernización e industrialización crecientes: 1) la progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo (tanto en el sector industrial como en el sector servicios), y la consiguiente ampliación de sus derechos sociales y laborales; 2) la profundización del papel del Estado como “salvaguarda” de la salud –y por consiguiente, de la productividad- de su población y la identificación de la escuela como una institución privilegiada de preservación de la higiene⁽⁴⁾ (Ospina López, 1990). De hecho, se trata de un período de auge de la puericultura en las escuelas infantiles y de extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantiles, las vacunaciones y la difusión de normas de higiene a través de las escuelas (Harf y otros, 1996). Interesa destacar que, con independencia del estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este período más a razones asistenciales que pedagógicas.

Recién hacia la décadas del sesenta y setenta el nivel inicial comienza a tener mayor presencia en las políticas educativas estatales, tanto en el terreno normativo como en el terreno presupuestario⁽⁵⁾. En efecto, empiezan a aparecer en algunos países de la región algunas regulaciones sobre el funcionamiento de las instituciones del nivel y a sostenerse su expansión, bajo el reconocimiento de la educación inicial como “el primer nivel del sistema educativo”. Esta expansión coincide con la fuerte influencia de distintas corrientes psicológicas⁽⁶⁾, en los debates acerca de la especificidad pedagógica del nivel, que instalarán definitivamente la idea de que la educación inicial cumple una función en relación con el desarrollo evolutivo infantil. Esta convicción, que asumirá obviamente, distintos enfoques y perspectivas, establecerá una distinción fundamental entre las características del nivel inicial y las del nivel primario.

Como mostraremos más adelante, es a partir de la década del noventa que se instala la meta de universalización de por lo menos el ciclo superior del nivel, cuya concreción podría asumirse como la culminación del proceso de expansión de la educación inicial en la región. Ahora bien, el rápido recorrido que intentamos realizar aquí, muestra claramente que esta expansión se sostiene sobre un terreno atravesado por dos lógicas diferentes y coexistentes (la asistencial y la educativa) y por debates acerca de las características pedagógicas que debería tener el nivel, que aún no han sido del todo saldados.

De algún modo, es el contrato fundacional⁽⁷⁾ del nivel inicial lo que está hoy en cuestión y su revisión forma parte de los procesos de organización y expansión del nivel que se están promoviendo actualmente. Así, el contrato fundacional del nivel inicial basado en “la socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos para la vida cotidiana” está siendo revisado en dirección a una definición del nivel como espacio de transmisión y democratización del

conocimiento” (Harf y otros, 1996). Por su parte, el contrato fundacional de la oferta educativa para los niños más pequeños (0 a 3 años), centrado en la atención asistencial de la infancia para la satisfacción de necesidades básicas como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza), también está siendo revisado en dos direcciones: por un lado, en dirección a la integración de esta oferta como un ciclo del nivel inicial; por otro en dirección a su transformación en un ámbito que ofrezca situaciones de aprendizaje significativas para los niños (ibidem).

La revisión de estos “contratos” no implica, claro está, la resolución de las tensiones y debates apuntados. Como se intentará mostrar más adelante, estas tensiones siguen presentes en la configuración actual del nivel inicial en Iberoamérica y se expresan en la estructura misma del nivel, en la formulación de sus objetivos curriculares e institucionales, en los tipos de instituciones que se ocupan de la atención de la infancia en cada caso nacional, etc. Ahora bien, también es posible verificar a través de los datos disponibles sobre el desarrollo del nivel inicial en cada país, un intento de articular posiciones que a primera vista, pueden parecer contrapuestas. En este sentido, se considerarán la tensión entre la función asistencial y la función educativa del nivel inicial y la discusión acerca de su especificidad, no como dilemas que contraponen miradas irreconciliables de su función social y pedagógica , sino como claves de lectura útiles para abordar distintos aspectos de la organización del nivel y analizar sus tendencias de desarrollo en Iberoamérica.

3. Avances en la definición de la identidad del Nivel Inicial.

La estructura misma del nivel que se ha adoptado en cada país, la formulación de sus objetivos curriculares e institucionales y los tipos de instituciones que se ocupan de la atención de la infancia en cada caso nacional, expresan con particular visibilidad la coexistencia en la actualidad, de por lo menos cuatro definiciones diferentes de la función social del Nivel Inicial:

- función asistencial
- función pedagógica
- función socializadora
- función preparatoria para la escolaridad elemental, primaria o básica.

La **función asistencial** se hace presente toda vez que las instituciones de nivel inicial asumen la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de la salud, inclusive vivienda. En algunos casos, se trata de instituciones originalmente asistenciales que han ido asumiendo funciones educativas; en otros, de instituciones educativas

que, frente a los procesos de empobrecimiento de la población o frente al ingreso de sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación inicial, han asumido algunas funciones asistenciales.

La **función socializadora**, se refiere a aquellas acciones que se proponen centralmente el logro de dos tipos de objetivos: por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por otro lado, la formación de hábitos de alimentación e higiene. Nuevamente aquí, la función socializadora puede aparecer como una dimensión de acciones que se proponen otros objetivos centrales. Sin embargo, la fuerte presencia que tiene esta función, especialmente en la formulación de los objetivos del nivel, amerita que se la considere en particular.

La **función pedagógica** se vincula con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel así como también con la construcción de unas estrategias de exploración del medio y de aprendizaje distintos de los familiares. Aunque en términos genéricos se podría afirmar que todas las otras funciones señaladas tienen una dimensión pedagógica, pretendemos aquí delimitar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de este tramo de la escolaridad de los niños.

La **función preparatoria para el nivel primario** es una especificación de la función pedagógica y representa probablemente la función más tradicional del nivel inicial. Se trata aquí de enfatizar el carácter propedéutico del nivel de cara al ingreso a la escolaridad elemental. Este carácter propedéutico se manifiesta de dos maneras diferentes: por un lado, en una suerte de “adelanto” de algunos contenidos propios de la escuela primaria en el jardín, adquiriendo cada vez más presencia en los marcos curriculares del nivel inicial, contenidos correspondientes a las áreas curriculares centrales del nivel primario, especialmente la introducción a la lecto – escritura y al cálculo; por otro lado en la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

Desde ya, es característico del funcionamiento de un sistema educativo, que cada nivel prepare para el pasaje al nivel subsiguiente. De hecho, la llamada articulación entre niveles descansa, entre otras cosas, en la continuidad de los aprendizajes alcanzados. Ahora bien, el punto es si lo que define la identidad de un nivel es la preparación para la escolaridad subsiguiente o la presencia de unos objetivos, unos contenidos y unas modalidades de enseñanza y aprendizaje específicos. En el caso del nivel inicial este es un punto particularmente relevante, si se tiene en cuenta que en la mayor parte de los casos su misma denominación lo define como el tramo inmediatamente anterior a la escuela primaria: pre-escolar, pre-primaria, etc.

Aunque las funciones apuntadas no son excluyentes entre sí y es esperable encontrar en cada caso nacional la coexistencia de varias de estas funciones, el énfasis puesto en una u otra señala un cierto modo de establecer la identidad del nivel inicial. Con el fin de señalar en qué direcciones se está definiendo la identidad del nivel inicial en los países de la región, se analizan a continuación los objetivos establecidos para el nivel, los tipos de contenidos previstos en los marcos curriculares, la existencia de tramos o carreras de formación de docentes para el nivel inicial y los tipos de instituciones destinadas a la atención de la primera infancia que forman parte del nivel.

a) Los objetivos del Nivel Inicial:

El análisis de los objetivos del Nivel Inicial definidos en cada país, revela la coexistencia de las cuatro funciones anunciadas. Aunque en cada caso nacional los énfasis y las formulaciones de los objetivos presentan diferencias, es posible identificar algunas características recurrentes:

En primer lugar, en todos los casos se formulan para el nivel, objetivos vinculados con la **función de socialización** de los niños. En efecto, aunque con diferencias en su formulación, todos los países de la región incluyen entre los objetivos del nivel cuestiones como: la integración y convivencia grupal y social, la formación de actitudes de respeto, colaboración, solidaridad, compañerismo, etc. También se destaca en muchos casos, la función socializadora asociada a la formación de hábitos de salud, orden y/o higiene (Colombia, Honduras, Nicaragua, Guatemala, entre otros).

En cuanto a los objetivos vinculados con la enseñanza sistemática o lo que hemos denominado "**función pedagógica del nivel inicial**", se destaca la función de iniciación en diversos campos de conocimiento. Si bien en algunos casos se explicitan ya desde los objetivos estos campos de conocimiento (lenguaje, matemática, tecnología, el conocimiento del mundo natural, etc.), por lo general los objetivos se formulan en términos de las actividades que el niño desarrollará en las instituciones del nivel: exploración, indagación, observación, etc. También asociada a la función pedagógica del nivel inicial, aparece recurrentemente la fórmula "estimular la curiosidad" de los niños sobre distintos aspectos del entorno. Por último, se destacan como contenidos a ser enseñados de manera sistemática, todos aquellos vinculados con la comunicación (verbal y no verbal).

También aparecen en todos los países, objetivos vinculados con la **promoción del desarrollo** de los niños en diferentes áreas: social, afectiva, psicomotriz, cognitiva, expresiva, etc. En algunos casos incluso se conserva aún el objetivo de "promover la maduración". Este rasgo que, como mostramos más arriba, es resultado de la influencia de distintas corrientes y enfoques de la psicología del desarrollo o de la llamada psicología evolutiva en la discusión pedagógica

sobre el nivel inicial, constituye en la actualidad una de las notas más características y específicas de la identidad del nivel.

En relación con la **función asistencial del nivel**, se explicitan en algunos casos objetivos asociados con la atención alimentaria y de salud de la población infantil con necesidades básicas insatisfechas (Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, Perú, Uruguay)

La llamada **función preparatoria para el nivel primario**, sólo es explicitada en los objetivos de 8 de los 21 casos nacionales analizados (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Portugal, República Dominicana, Uruguay). Esta preparación se vincularía tanto con los hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje, como con la adaptación al régimen escolar. Sin embargo, son 16 los países que utilizan todavía la denominación “pre-escolar”, “pre-primario” o inclusive “trayecto de transición” para designar al ciclo superior del nivel inicial o bien a las instituciones en las que éste se realiza. La extensión de esta denominación habla de la persistencia de la función propedéutica del nivel inicial respecto del nivel primario como nota característica de identidad (o de debilidad de esta identidad). Al respecto se ha señalado que el nivel inicial “no es “pre-escolar” pues el niño de este nivel asiste a una “escuela” (el Jardín de Infantes) y ya se encuentra escolarizado. El denominarlo “pre-primario” sólo hace referencia al carácter de “etapa previa a...”, restándole la identidad que le es inherente” (Harf y otros, 1996:4).

Por último, interesa señalar la presencia generalizada de tres tipos de objetivos que también dan cuenta de la dirección que asume la identidad del nivel inicial en la actualidad:

- Objetivos que refieren directamente a la **estimulación de la creatividad o de la “imaginación creadora”**. Herencia froebeliana, estos objetivos aparecen en algunos casos asociados al juego y en otros a la introducción en distintos lenguajes expresivos. En conjunto los encontramos entre los objetivos formulados por casi la mitad de los países de la región (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Uruguay).

- Objetivos que refieren a la **articulación de las instituciones de nivel inicial con la familia y la comunidad**, sea para la promoción de instituciones comunitarias de atención de los niños, sea para fortalecer la capacidad de orientación de las familias en la educación de sus hijos pequeños. Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay refieren a esta cuestión en la formulación de los objetivos del nivel. Este parece ser otro rasgo específico de la identidad del nivel inicial, ya que en ningún otro nivel educativo se plantea con tanta claridad la articulación con la comunidad ni la “extensión” de la función educativa de sus instituciones a las familias.

- Objetivos vinculados con la **prevención, detección y atención temprana de problemas físicos, psíquicos y/o sociales en los niños**. Si bien este tipo de objetivos aparece en pocos casos (Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Portugal y Uruguay), entendemos que también puede estar señalando un nuevo rasgo de identidad del nivel. En este punto cabe advertir que no disponemos de datos acerca de quiénes son los profesionales encargados de la detección y atención de problemas físicos y psíquicos.

b) Los contenidos previstos en los marcos curriculares:

Una característica generalizada de los marcos curriculares aprobados en los distintos países de la región, es la referencia a la necesidad de promover un aprendizaje integral/ integrado/ integrador/ armónico/ articulado/ global en los niños menores de seis años. Esta pretensión de integralidad de los aprendizajes se concreta en propuestas curriculares que, utilizando las distintas herramientas que provee la tecnología curricular actual, buscan combinar el desarrollo de las áreas socio-afectiva, cognitiva, motora y expresiva con la enseñanza de contenidos específicos.

Ahora bien, aún cuando el propósito de proveer aprendizajes integrales aparece como una constante en todos los casos nacionales, se registran tres modalidades de **organización curricular** diferentes.

- La organización de contenidos curriculares en torno de las áreas básicas de la escuela primaria: lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, las cuales reciben por lo general otra denominación. Por lo general junto con estas áreas se incluyen también las áreas expresiva y física. Cabe destacar que esta opción es la menos frecuente (Argentina, Brasil, México, Portugal y República Dominicana).
- La organización de los contenidos en torno de ejes o áreas de desarrollo, tal como se propone en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Venezuela.
- La combinación de ambos criterios de organización, recurriendo a herramientas curriculares tales como ejes, áreas, núcleos, ámbitos, etc. Realizan esta opción Bolivia, Cuba, Paraguay, Chile, Uruguay, El Salvador, Guatemala y España.

Aunque la diferencia entre las dos primeras alternativas puede parecer sutil, expresa énfasis diferentes: en el primer caso, el acento está puesto en los conocimientos a enseñar y la lógica de organización propias de cada área de contenidos; en el segundo caso, el acento está puesto en las características del niño. Esto no significa, claro está, que si se considera la lógica de las disciplinas curriculares no se tomen en cuenta las características del niño o viceversa. Lo que sí creemos es que estos énfasis expresan distintos modos de resolver una tensión propia de la definición curricular del nivel: acompañar el desarrollo evolutivo o enseñar contenidos de manera sistemática. En relación con esta tensión, parece predominar una tendencia a articular ambos propósitos y a plasmarlos en unos criterios de organización curricular que combinen áreas de desarrollo y contenidos de enseñanza.

En cuanto a la **selección de contenidos** que define con más claridad la identidad del nivel, se destaca la presencia en todos los casos de contenidos vinculados con lo que suele denominarse “áreas expresivas”. El acercamiento a distintos lenguajes artísticos se propone con dos objetivos: diversificar y valorar las formas de expresión de las que dispone el niño y estimular su creatividad. Este último punto, además de constituir un aspecto recurrente en las propuestas de todos los países de la región, representa uno de los rasgos

que más distingue al nivel inicial del resto de los niveles del sistema educativo. En efecto, en ningún tramo de la trayectoria educativa se pondrá tanto acento en el objetivo de desarrollar la creatividad como en el nivel inicial.

c) La existencia de tramos o carreras de formación de docentes para el nivel inicial:

La mayor parte de los países cuenta ya con carreras superiores especialmente destinadas a la formación de docentes para el nivel inicial. Este rasgo da cuenta de un avance sustantivo en el reconocimiento de la especificidad del nivel respecto del resto del sistema. Más adelante analizaremos en detalle esta cuestión y trataremos de determinar si los contenidos de la formación de estos docentes adopta características particulares, adecuadas a la identidad del nivel.

d) Los tipos de instituciones destinadas a la atención de la primera infancia:

Si bien como señalaremos más adelante, el panorama institucional del nivel inicial es profundamente heterogéneo, encontramos en casi todos los casos la existencia de instituciones especialmente destinadas al cumplimiento de los objetivos formulados para el nivel, con características distintivas respecto de las instituciones de nivel primario y las instituciones asistenciales, por lo menos para el segmento de edad entre los cuatro y los seis años.

SEP, Programa de Educación Inicial. México 1992. pp. 7-51

INTRODUCCION.

La educación inicial conforma actualmente una realidad mundial y una necesidad inherente al desarrollo de la sociedad. Constituye además un requisito indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez. Su importancia trascendió el simple cuidado diario para formularse como una medida realmente educativa. Los conocimientos científicos, las reuniones nacionales e internacionales y la voluntad política en diferentes países, en especial en México, han logrado imprimir una valoración creciente a su desarrollo.

En México se ha consolidado como una institución con presencia nacional bajo un propósito único: contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad.

Un elemento que le ha dado solidez a esta acción educativa ha sido el establecimiento sistemático de objetivos y actividades dentro de un programa pedagógico.

Dispersas las ideas sobre el qué hacer con los niños en un inicio paulatinamente se hizo necesario unificar criterios, finalidades y procedimientos sustentados en el desarrollo

infantil. Simultáneamente a la extensión de la Educación Inicial en todo el país, los ideales pedagógicos fueron normando paso a paso la realidad operativa para configurar un solo propósito y una sola reacción.

En el presente documento se expone un nuevo programa de Educación Inicial como respuesta a las múltiples necesidades operativas en el país y a los retos que enfrenta la transformación de la educación en México.

El programa pedagógico de Educación Inicial tiene como columna vertebral el desarrollo del niño, para orientar el trato y la forma de interacción del educador con él. Sin embargo, las necesidades educativas obligan a fortalecer las etapas tempranas del desarrollo con medidas formativas sistemáticamente aplicadas. Más aún, porque el Programa para la Modernización Educativa 1988-1994 otorga especial énfasis a la Educación Basita, contemplando a la Educación Inicial como uno de sus componentes.

El programa esta dirigido a los niños en edad temprana, desde el nacimiento hasta los 4 años de edad; sin embargo, su operacionalización compete a todos los adultos que se relacionan con los menores y ejercen una influencia formativa en ellos. A estos grupos de personas se les denomina agentes educativos, y pueden ser personal de Educación Inicial, miembros de la familia del niño o de su comunidad.

El programa de Educación Inicial constituye un modelo pedagógico desde donde pueden derivarse las medidas y recomendaciones operativas que permitan hacer realidad los propósitos establecidos.

Presente una propuesta flexible de trabajo para los agentes educativos capaz de adecuarse a las distintas regiones y contextos del país. Considera como categoría básica la interacción que el niño establece como su medio natural y social; respeta y retoma el tipo de necesidades e intereses de los niños como centro para la configuración de los contenidos educativos y de las actividades sugeridas; valora su capacidad de juego y su creatividad, y favorece el proceso de formación y estructuración de su personalidad.

A su vez, exige un compromiso total por parte de los agentes educativos para garantizar el mejoramiento en la calidad de la educación, en el trato a la infancia y en la formulación de la practica educativa. Asimismo, posibilita la consolidación de este nivel educativo como un programa de apoyo y solidaridad social que permite ampliar las oportunidades del desarrollo educativo nacional..

Estas condiciones establecen la necesidad de modificar las actuales formas de operación y administración educativa, sobre todo porque las aportaciones más relevantes están centradas en la modificación de las personas respecto a su relación con los niños. Un cambio en los documentos sin la correspondiente transformación de los individuos no orienta ni conduce ninguna acción educativa.

El modelo pedagógico no fue obre de un equipo de analistas con una óptica particular. En su construcción participaron los representantes de todo el país; sus aportaciones y sugerencias fueron valiosas para hacer el planteamiento más objetivo. Con el fin de conjuntarse al esfuerzo nacional por transformar la educación, se consulto permanente el

desarrollo del niño, las necesidades que plantea la práctica educativa, los posibles mecanismos de articulación con el nivel subsiguiente y se contrastaron los lineamientos de la política educativa.

El programa se estructuró en tres partes sustantivas:

- a) Marco Conceptual, en el cual se resalta la importancia de las acciones en la Educación Inicial nacional e internacional, cómo se entiende la interacción desde distintas perspectivas científicas y qué repercusiones resultan de los planteamientos.
- b) Marco Curricular, en donde se establecen los propósitos que persigue el presente programa, la delimitación de contenidos, su tratamiento metodológico, la estructura central para que los contenidos conduzcan a la cristalización de actividades y los lineamientos utilizados para la evaluación.
- c) Marco Operativo, donde se especifican por intervalos de edad aquellas actividades, recomendaciones e indicadores que deben tomarse en cuenta al momento de interactuar con los niños.

El presente programa busca satisfacer una doble necesidad, dada la importancia que reviste la intervención temprana en el pleno desarrollo de las capacidades de los niños. Por un lado, continuar con su contribución al desarrollo infantil; por el otro, establecer exigencias formativas en concordancia con el sistema educativo nacional.

Hasta ahora han operado dos formas básicas de atención: Escolarizada, a través de Centros de Desarrollo Infantil con múltiples servicios, y no escolarizada, utilizando y potencializando la participación de los padres de familia y la comunidad en su conjunto.

Sin embargo, ya que los niños se forman dentro de un grupo social, la protección y desarrollo solo pueden darse cuando se modifica la participación y responsabilidad de los adultos hacia la infancia. En la educación de los niños se debe actuar en conjunto para la realización de los propósitos establecidos, y ante todo, entender que LA EDUCACION ES TAREA DE TODOS.

Es justo reconocer las limitaciones que contiene este programa cuando se fija como propósito último transformar las formas de interacción entre niños y adultos, y lo que supone al momento de aplicar esta premisa a contextos y poblaciones distintas. No obstante, es un hecho que esta empresa se sustenta en la importancia que tienen los niños para la sociedad mexicana y que ello requiere asumir en consecuencia la participación como principio de acción educativa.

El Programa para la Modernización Educativa ubica a la Educación Inicial como uno de los componentes de la educación básica.

I. POLÍTICA PARA LA MODERNIZACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL.

La educación inicial y preescolar –niveles que dan sustento a la primaria- cobran una importancia estratégica al reorientarse y reforzarse con sus mismos criterios de justicia y equidad, a fin de ofrecer compensatoriamente atención prioritaria a la población rural, a la indígena y a la que vive en condiciones de marginación.

Los retos de la modernización son tareas en las cuales el Programa de Educación Inicial puede contribuir ya que es un programa flexible que, además de permitir la participación regional, tiene la capacidad de motivar la contribución de los diferentes sectores sociales para así avanzar en el incremento de la atención educativa.

También se suma a la modernización al ofrecer un sistema de alternativas que permite dar respuesta a los diversos grupos sociales; vincular la labor educativa de los niños con el desarrollo comunitario como un antecedente de la necesidad de acción congruente con todos los ámbitos sociales; e integrar el enriquecimiento de los contenidos que puede asimilar el niño durante su desarrollo.

Finalmente, porque busca racionalizar el uso de recursos económicos al posibilitar que la sociedad en su conjunto participe en la producción de una acción educativa de calidad.

Con el fin de brindar atención educativa a la mayor población infantil posible, el Programa de Educación Inicial adecua sus contenidos a cada contexto o situación basándose en las experiencias particulares y contemplando la participación de las personas involucradas en este nivel como agentes educativos para lograr un proceso integral cimentado en la interacción adulto-niño.

La presencia nacional de Educación Inicial en sus dos modalidades –escolarizada y no escolarizada – asegura la posibilidad de ampliar constantemente la cobertura de sus servicios fundamentales a los grupos socialmente menos favorecidos.

Modernizar la Educación Inicial significa vincular el enorme potencial formativo de los primeros años del niño con el aprovechamiento de sus capacidades en el sistema educativo.

Asimismo, globalizar el proceso educativo cubriendo a todas y cada una de las actividades sociales de modo tal que sea comprendida la responsabilidad educativa en cada entorno de la vida diaria; integrar contenidos relevantes para la vida social que permitan una asimilación y una aplicación inmediata a las necesidades y problemáticas que enfrentan los niños y sus familias; y adoptar contenidos y procedimientos para que el hecho educativo se adecúe a la realidad de las múltiples regiones del país.

Implica, también, la formulación de un nuevo enfoque capaz de cumplir con la estructura, secuencia y organización de un programa educativo que incida en la manera como se entiende e interactúa con los niños, y afecte la actitud que se muestra a los pequeños cuando se buscan caminos para su mejor desarrollo.

El programa contribuye a la permanencia de los niños en los sistemas formales hasta la conclusión del ciclo, pues genera un clima favorable y familiar en sus hábitos y disciplinas de comportamiento dentro de un grupo de trabajo; además de graduar y sistematizar los conocimientos de acuerdo a las capacidades de asimilación de los niños.

Su formulación se realiza por áreas de desarrollo con la finalidad de cubrir de forma general el desarrollo integral de las capacidades de los pequeños y encaminar su preparación a satisfacer las necesidades que le demanda la relación con su entorno.

La modernización de la Educación Inicial establece un compromiso de articulación pedagógica con los otros niveles educativos; una vinculación con la educación para adultos, a fin de fortalecer las posibilidades formativas de los niños; una congruencia con los propósitos nacionales y la comprensión de que su quehacer formativo se encuentra estrechamente relacionado con el sistema educativo en todo el país.

El reto de la Educación Inicial es implantar este nuevo programa educativo con personal capacitado y métodos didácticos que posibiliten su aplicación en situaciones interactivas adulto-niño, donde las relaciones que se establezcan permitan la convivencia grupal de los participantes para asegurar su funcionamiento y sus objetivos, así como el conocimiento colectivo de la vida social que los une.

II. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION INICIAL EN MEXICO.

De manera genérica, la Educación Inicial trata las formas y procedimientos que se utilizan para atender, conducir, estimular y orientar al niño; sean estas desarrolladas en la vida diaria o a través de una institución específica.

En particular, se entiende como un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo, de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños.

Esta concepción se ha configurado en el transcurso de varias décadas en las cuales ha privado un determinado sentido en la educación de los niños pequeños, que va desde una acción de beneficio social hasta una acción intencionada con carácter formativo.

Las acciones de atención a los menores se encuentran inscritas en la cultura del mismo grupo social en el cual se desarrollan.

Las culturas mesoamericanas tenían una concepción del niño, la cual deja entrever los cuidados y atenciones que reciban. Dentro de la estructura familiar, el niño ocupaba un lugar importante; los aztecas, mayas, toltecas y chichimecas se referían a él como “piedra preciosa”, “colibrí”, “piedra de jade”, “flor pequeña”, manifestando así el respeto y cuidado que sentían por los ellos.

La conquista española, además de significar un cambio cultural, una modificación de valores y creencias, trajo consigo una gran cantidad de niños huérfanos y desvalidos. En esta situación, la participación de los religiosos fue decisiva ya que fueron ellos los que se dieron a la tarea de educarlos y cuidarlos; su labor estaba orientada básicamente a la conversión religiosa.

Consolidada la época colonial, “las casas de expósitos” fueron las únicas instituciones de atención infantil. Su labor se limitaba al cuidado y la alimentación de los niños, a través de las “amas”, y eran administradas por religiosas. Los niños permanecían en estas casas hasta los seis años de edad y si no eran adoptados, se les enviaba a un hospicio. Estos últimos fueron creados en apoyo a la extrema pobreza de las familias que se veían en la incapacidad de proporcionar a sus hijos cuidados adecuados, lo que causaba mortandad y orfandad.

De los años posteriores a la independencia de México, no se tienen noticias sobre la existencia de instituciones dedicadas a la atención de los niños pequeños.

Los primeros esfuerzos que se pueden identificar respecto a la atención de los niños menores de 4 años los podemos ubicar hacia el año de 1837, cuando en el Mercado del Volador se abre un local para atenderlos. Este, junto con la “Casa de Asilo de la Infancia” fundada por la emperatriz Carlota (1865), son las primeras instituciones para el cuidado de los hijos de las madres trabajadoras de las que se tiene referencia. En 1869, se crea “El Asilo de la Casa de San Carlos”, en donde los pequeños recibían alimentos además del cuidado.

En 1928 se organiza la Asociación Nacional de Protección a la Infancia que sostiene diez “hogares infantiles”, los cuales en 1937 cambian su denominación por la de “Guarderías Infantiles”. En ese mismo periodo la Secretaria de Salubridad y Asistencia –hoy Secretaria de Salud- funda otras guarderías, algunas de ellas contarán con el apoyo de comités privados; además, establece, dentro de la misma, el Departamento de Asistencia Social Infantil. Así surgen guarderías para atender a los hijos de los comerciantes del mercado de la Merced, vendedores ambulantes, de billetes de lotería y empleados del Hospital General.

En 1939, cuando el presidente Lázaro Cárdenas convierte los talleres fabriles de la nación – encargados de fabricar los equipos y uniformes del ejército- en una cooperativa, incluye en el mismo decreto la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la cooperativa.

A partir de entonces, la creación de estas instituciones se multiplican en las dependencias oficiales y particulares como respuesta a la demanda social del servicio, originada por la cada vez más creciente incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

En 1934, la Secretaria de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles, y se crean el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el hospital infantil de la ciudad de México, ambos con beneficio para la infancia. Posteriormente, en 1944, por decreto presidencial, se dispone la constitución de los Programas de Protección Materno Infantil y de la asistencia médica general para los derechohabientes.

Con el presidente Miguel Alemán Valdez, de 1946 a 1952 se establecen una serie de guarderías dependientes de organismos estatales (Secretaria de Hacienda y Crédito Público, Secretaria de Agricultura, Secretaria de Recursos Hidráulicos, Secretaria de Patrimonio Nacional y Presupuesto, etc.) y de paraestatales (IMSS, PEMEX), así como la primera guardería del departamento del Distrito Federal, creada a iniciativa de un grupo de madres

trabajadoras de la tesorería, quienes la sostenían; más tarde, el gobierno se hace cargo de ésta y de una segunda construida después..

En 1959, bajo el régimen de Adolfo López Mateos, se promulgo la ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), donde se hace referencia al establecimiento de estancias infantiles como una prestación para madres derechohabientes. En el inciso “E” del artículo 134 Constitucional, se instauran como derechos laborales de los trabajadores al servicio del estado aspectos relacionados con la maternidad, lactancia y servicios de guarderías infantiles, adquiriendo con esto un carácter institucional.

Durante la gestión del lic. Ernesto P. Uruchurtu (1952-1966) como jefe del departamento Del distrito federal, se inician las obras destinadas a mejorar la fisonomía de los mercados de la ciudad y, a petición de los locatarios, se designa un local para el cuidado de sus hijos.

Las Secretarías de Estado, los mercados y otras instituciones se vieron obligados a crear guarderías para que sus trabajadores pudieran delegar el cuidado de sus hijos en manos competentes; sin embargo, en la mayor parte de los casos no fue así, ya que en ellas no se contaba con personal especializado, y por lo tanto, los niños solo recibían cuidados asistenciales; es decir, solo servían para “guardar” al niño, ya que poco se ocupaban de él.

La diversidad de criterios, la disparidad en la prestación del servicio, la ausencia de mecanismos efectivos de coordinación y supervisión de las instituciones que servían al menor, origino la creación de una instancia rectora que se ocupara de su organización y funcionamiento.

Así, en diciembre de 1976, por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, entonces secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con facultades para coordinar y normar no solo las guarderías de la Secretaría de Educación Pública, sino también aquellas que brindaban atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias. De esta forma cambia la denominación de “guarderías” por la de “Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)”, y se les da un nuevo enfoque: el de ser instituciones que proporcionan educación integral al niño, lo cual incluye el brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social. Asimismo, se empezó a contar con un equipo técnico y con capacitación del personal dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, y se crearon los programas encaminados a normar las áreas técnicas.

El 27 de Febrero de 1978, a través del reglamento interior de la Secretaría, se deroga la Denominada Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se le nombra Dirección General de Educación Materno Infantil, ampliando considerablemente su cobertura tanto en el Distrito Federal como al interior de la República Mexicana.

En 1979, se recupera la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías que dependía de la Secretaría del Trabajo; se le cambia el nombre por el de Escuela para Asistentes Educativos y se implementa un nuevo Plan de Estudios acorde a las necesidades de este servicio en los Centros de Desarrollo infantil.

La demanda para atender a los niños menores de 4 años en forma institucional fue creciendo, lo que hizo indispensable la búsqueda de nuevas alternativas que permitieran expandir el servicio y abarcar a un número mayor de niños. Se crea entonces el programa No escolarizado (1980), el cual empezó a operar en 1981 en 16 estados de la república mexicana, teniendo como sus principales agentes para su difusión y su realización –previa capacitación- a los padres de familia y miembros de las comunidades en las que se implanto. Ese mismo se amplió su cobertura a los 15 estados restantes.

Debido a que el programa requería de la participación activa de ambos padres en la actividad educativa, se decidió cambiar nuevamente de denominación a la Dirección General de Educación Materno Infantil, quedando, en 1980, como Dirección General de Educación Inicial.

En 1982 el programa no escolarizado, se implanta como pilotaje en un grupo indígena mazahua en el estado de México, obteniendo resultados positivos; así para 1983 empieza a operar también en algunas zonas urbano-marginadas en las delegaciones políticas del distrito federal.

En 1985, debido a la reestructuración de la administración pública federal, desaparece la dirección general de educación inicial para quedar integrada como una dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar.

Para 1990, desaparece como dirección de área de la dirección de educación preescolar y se conforma la Unidad de Educación Inicial, la cual pasa a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

En la actualidad, en Educación Inicial se atiende a 400,000 niños aproximadamente, y el servicio se ofrece lo mismo en instituciones (CENDI) muy bien equipadas con infraestructura y especialistas, que en centros con pocos recursos; o a través de la modalidad no formal, en zonas rurales, urbano-marginadas e indígenas, en toda república mexicana. El servicio se caracteriza por brindar al niño una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno.

III. CONTEXTO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION INICIAL.

La Educación Inicial tiene detrás de si un cúmulo de experiencias y antecedentes que permiten comprender el interés creciente por atender e incidir en el mejoramiento de las generaciones. Comprender un contexto como este, permite obtener criterios suficientes y definidos para tener una escala de comparación respecto a la calidad, metodología y contenido de los programas educativos en otros países.

A nivel internacional la Educación Inicial orienta sus acciones hacia el desarrollo integral del niño. Cada país, de acuerdo a su grado de avance, brinda diferentes alternativas de educación; sean sistemas formales e institucionalizados como guarderías infantiles, jardines

de niños, centros de desarrollo infantil, y/o sistemas no formales (no escolarizados) con opciones abiertas, autogestivas y de desarrollo comunitario y familiar.

En la década pasada se observaron las experiencias de países europeos, asiáticos, africanos y del continente americano. Sus contrastantes condiciones de vida económica, política, tecnológica y social han hecho surgir -de acuerdo a sus prioridades- métodos y alternativas. Las modalidades escolares, los métodos pedagógicos y didácticos, varían según sus recursos y necesidades; la mayoría los países busca integrar –si es que no lo está- la educación inicial a su sistema educativo con el fin de obtener los mayores beneficios y el mejor desarrollo para su población escolar, y en consecuencia, contar en un futuro no lejano con una sociedad productiva que eleve la calidad de vida del país.

Cada uno de los países cuenta en sus proyectos con objetivos y metas a seguir, aun cuando en un momento determinado no se considere a la educación inicial dentro del sistema publico inicial.

En el continente americano, Panamá cuenta con un programa comunitario de educación para niños y adultos que considera la estimulación temprana, la atención integral del niño (de 0 a 6 años) y la vida familiar. Este programa esta diseñado de manera que puede ser llevado a cabo por cualquier maestro o persona, previamente capacitado.

Perú, por su parte, ha implementado diversas estrategias en varias de sus regiones. Gracias a ello se presentan cambios paulatinos que modifican los programas de educación inicial, en los que se consideran la experiencia interna obtenida de la aplicación de los programas, así como la de otros países como México. El país andino ha contado con el apoyo de la fundación holandesa Bernard Van Leer para llevar a cabo un programa experimental para niños de zonas marginadas, a través de padres de familia, dirigentes y pobladores en general.

En la región del cono sur de Lima, se implanto un programa no escolarizado de educación inicial con el fin de brindar atención integral al niño menor de 6 años y a su familia, revalorizando a la mujer y promoviendo la participación activa de la comunidad. Asimismo, el país cuenta con centros de educación inicial en los que se atención a los niños menores de 6 años, mediante un sistema educativo escolarizado que incluye actividades de estimulación, técnico-pedagógicas, servicios complementarios y compensatorios de salud y alimentación, y que se orienta a favorecer el desarrollo psicomotor, intelectual y socio-emocional del niño. Además, se capacita a los padres de familia dentro de una escuela que cuenta con personal especializado.

Con el apoyo de UNICEF, en Bucaramanga, Colombia, se desarrolla un proyecto para ampliar la atención del niño menor de 7 años de zonas marginadas de la ciudad, dirigido por padres de familia y agentes comunitarios. El programa contempla la formación y educación del niño entorno a su familia y su comunidad, así como aspectos de nutrición y salud.

La costa pacifica de Colombia cuanta también con un programa de educación inicial –cuyo objetivo es la atención integral de niños de 0 a 7 años-, que es llevado a cabo por agentes

comunitarios, padres y personas interesadas en la solución de los problemas infantiles. En él se contempla la información sobre intereses y desarrollo del niño, interacción de los padres y del medio ambiente, de higiene, alimentación, salud, de la situación legal y los derechos del menor.

En Chile, existen varios programas de atención que se realizan en los centros comunitarios educativos, para niños de 4 a 6 años de zonas urbanas, marginadas y rurales. La asistencia es educativa, alimentaría y de integración al entorno social tanto del niño como del adulto. En estos programas son las madres y personal técnico capacitado los responsables de la ejecución de los mismos.

También cuenta con programas de educación popular no formal para sectores urbanos y rurales de mínimos recursos creados con el fin de lograr el desarrollo integral de niños de 0 a 4 años dentro de las áreas física, afectivo-social y moral para elevar la calidad de vida del niño, su familia y su comunidad.

En la república de Ecuador se ofrece atención asistencial en guarderías infantiles, aunque no se cuenta con programas pedagógicos para la realización de las actividades con los niños; son las personas participantes quienes implementan las actividades de acuerdo a sus recursos y habilidades.

En México, la educación inicial se proporciona en dos modalidades: la escolarizada que opera a través de los centros de desarrollo infantil, y la no escolarizada, que funciona en zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas. Los centros de desarrollo infantil (CENDI), son instituciones de educación integral a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Dichos centros ofrecen a los menores servicios multidisciplinarios como son: el pedagógico, médico, social, psicológico y nutricional. En la modalidad no escolarizada se capacita a los padres de familia y miembros de la comunidad para que lleven a cabo con los niños de entre los 0 y 4 años de edad, actividades que favorecen y estimulan su desarrollo intelectual, social y psicomotriz; además se les orienta en otros aspectos que benefician al niño como son los de salud, higiene, alimentación y conservación del medio ambiente.

En Canadá, las escuelas de infancia temprana buscan que el niño desarrolle habilidades de aprendizaje ligadas a los sistemas escolares y brinda especial atención a la formación de valores como uno de los pilares de las actitudes futuras de los niños.

En Europa, en la República Federal Alemana, la enseñanza preescolar no está incluida en el sistema escolar público, pero cuenta con un servicio voluntario para niños de 3 a 6 años que incluye nuevos métodos pedagógicos y materiales didácticos, que apoyan su desarrollo. Ya para 1980, el 70% de los niños asistía a la escuela preescolar. En Suecia, a partir de 1982, la escolaridad preparatoria (básica) es parte de la educación oficial. Atiende niños de 1 a 6 años de edad y está dirigida a complementar las actividades del hogar, crear buenas condiciones para la infancia, responsabilidad, solidaridad y la equiparación de sexos, sus programas apoyan a los grupos con menores posibilidades económicas, como los padres trabajadores y/o estudiantes.

Suiza cuenta con guardería y jardines de niños de carácter privado, en donde se preparan a los niños de 5 a 6 años para la educación obligatoria, para el desarrollo de su personalidad y de su socialización. Existe por su parte, otra modalidad de jardines de niños llamados “itinerantes”, para zonas alejadas.

En Inglaterra, al igual que en la república federal alemana, no existe disposición legal alguna en cuanto a la educación de los niños menores de 5 años, aunque algunos padres de familia e instituciones de beneficencia organizan grupos de juego preescolares para niños de entre 3 y 4 años de edad.

En Etiopía, la atención a niños empezó en la década de los ochenta. El servicio que se ofrece es de carácter privado y solo se atienden a niños de 3 a 6 años con el propósito de prepararlos para la educación primaria. Desafortunadamente no se cuenta con el personal especializado para su atención.

Por último cabe mencionar que en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (marzo 1990), se consolidó la idea de que tanto los niños como los jóvenes y los adultos tienen derecho a la educación. Se afirma también que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que, en consecuencia, es necesario extender las actividades de educación inicial a todos los niños, sobre todo a los pobres y en desventaja, aquellos que por vivir en lugares muy alejados no tienen acceso a este servicio, creando para ello, programas que involucren a la familia, la comunidad e instituciones diversas.

En ese mismo año (septiembre 1990), en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de las Naciones Unidas, los representantes de la mayoría de los países del mundo, firman un documento en el cual se comprometen a dar prioridad a los derechos del niño a su supervivencia, protección y desarrollo; a aplicar programas en los que se adopten medidas que permitan mejorar sus condiciones de salud, alimentación y educación desde las primeras etapas de la vida; a mejorar la situación de los niños huérfanos, de aquellos que viven en la calle, los que son refugiados, víctimas de la guerra, de los desastres naturales, de malos tratos o explotados.

Cada vez es más amplio el impulso que la atención temprana tiene en todo el mundo, ya que permite asegurar un margen de aprovechamiento mayor de los sistemas escolares y previene problemas educativos de alto costo social.

Las medidas educativas en este nivel han comprobado su eficacia en los diferentes países y se ha establecido el consenso de que existe una vinculación estrecha entre el mejoramiento del desarrollo comunitario y el incremento en la calidad de la educación de los niños.

IV. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

La niñez constituye la materia central de la educación inicial. Esta materia es una realidad compleja, tanto por los conocimientos disciplinarios que convergen para su comprensión, como por su aparición tardía en el plano educativo.

Cada periodo histórico tiene su propia comprensión de la niñez; una manera específica de apreciarlo y valorarlo distinta a otras épocas. De la forma de comprender y apreciar a la niñez se deriva una atención y un trato para ella. Los niños viven en un conjunto social particular; en su relación con el entorno físico y cultural recrea, asimila y transforma pautas conductuales a lo largo de la formación de su personalidad.

Los niños desde pequeños construyen patrones de comportamiento, sistemas de explicaciones y principios morales que guían sus juicios respecto al mundo. Conocen el medio circundante y pueden realizar discriminaciones sutiles que personas ajenas no podrían hacer.

Crece y madura en un mundo de interacciones; a través de ellas se configuran, se reconocen y estructuran sus capacidades. Los casos conocidos de aislamiento muestran el valor cognoscitivo y social de la interacción como el proceso capital de la formación humana.

Así, la interacción constituye un verdadero diálogo, un intercambio de complejidad creciente que permite o impide la evolución de las generaciones infantiles. Los niños interactúan con el mundo con el propósito de buscar, experimentar, constatar y estructurar principios y acciones que aseguren su ingreso y permanencia en el núcleo social.

La importancia que reviste este proceso puede conducir a caracterizar un periodo en la historia como facilitador o limitante del desarrollo infantil. Los niños han existido siempre, pero no el reconocimiento de sus capacidades, de sus potencialidades y su grado de incidencia en el entorno social donde viven.

Dentro del plano educativo, la interacción constituye un hecho conocido cotidianamente; la educación es un conjunto de interacciones complejas en permanente reestructuración.

Para educación inicial, la educación es la categoría central; la conceptualización básica para organizar un programa educativo de consecuencias en la educación de los niños. Por eso, es de suma importancia el papel que juega la ubicación de la niñez dentro de una medida espacio-temporal, no obstante participen los mismos actores, el tipo de interacción que establecen no necesariamente son equivalentes.

Desde la óptica de educación inicial existen tres planos de interacción del niño: uno referido a la confrontación consigo mismo; a la estructuración de su inteligencia, de su afectividad, de la construcción de sus esquemas de interpretación. El segundo caracterizado como un encuentro constante con el mundo social, con sus exigencias, normas y reglamentaciones de convivencia y urbanidad. El último, con las características peculiares de las cosas físicas que tiene el mundo que lo rodea, sus propiedades y especificidades que lo hacen más comprensible.

A partir de este marco de interpretación, puede observarse que la niñez constituye en verdad una realidad compleja que no se reduce al solo aspecto del desarrollo psicológico del niño, sino que integra conocimientos sociales, culturales y educativos en sí misma. Si la

interacción quiere ubicarse de manera objetiva, la integración de estos puntos de vista darán cuenta de su importancia.

EL NIÑO VERSUS LA NIÑEZ.

El estudio del niño de sus capacidades y características, refiere a una generalización, una puesta en común de las propiedades del desarrollo; su óptica está centrada en los mecanismos y estructuras que cualquiera puede constituir para responder y enfrentar el mundo que lo rodea.

El estudio de la niñez, de sus dilemas, actitudes y formas de comportarse y concebir la realidad, refiere a una determinación, a una especificación histórico-social de sus conclusiones de desarrollo, de sus características y perfiles culturales. Su interés está centrado en los procesos y productos que forma e integra a lo largo de su vida.

La comprensión del niño deriva directamente de su análisis e investigación; la comprensión de la niñez está mediada por las estructuras conceptuales de la cultura, del valor social que los niños tienen en un grupo humano específico.

La aparente oposición entre una y otra categoría se resuelve cuando se analiza en términos de interacción. La niñez en su génesis está compuesta de niños, entes particulares que estructuran y construyen por sí y entre sí mismos sus principales marcos de referencia. La interacción en la niñez es una red amplia de significados y participaciones que se cristaliza en niños particulares que viven en condiciones específicas. Por ello, es altamente conveniente retomar el enorme caudal de conocimientos generados por la ciencia psicológica para comprender el proceso de construcción de los marcos de referencia en los niños y el papel que juega la interacción en esta construcción.

Las diferentes posturas psicológicas ofrecen la información pertinente para entender la importancia de la interacción en el desarrollo del niño y la configuración de la niñez.

La escuela conductual marca un referente de interacción con el niño al considerar una estimulación necesaria y suficiente para producir un repertorio conductual capaz de responder a las contingencias ambientales. Entre mayor grado de programación se tenga en los estímulos medio ambientales, mayor solidez tendrá la capacidad del niño.

La escuela psicoanalítica contiene como elemento capital del desarrollo humano la interacción del niño con su ambiente, a grado tal de encausar sus sentimientos y emociones a una objetividad que establece una regulación y control de sus comportamientos. Su llegada al mundo no es la primera experiencia, existe previamente con la madre una relación que le facilitara u obstaculizara la integración de su personalidad.

En la escuela genética, se encuentra el mayor énfasis proporcionado a la interacción del niño consigo mismo y con los demás. La figura imprescindible del alter y el acucioso proceso de construcción hacen de la interacción el mecanismo por excelencia para alcanzar un estado mayor de conocimiento. El niño no solo recibe o se enfrenta con un esquema

configurado, sino que es en la interacción donde constituirá la más compleja red de capacidades y respuestas.

Para la psicología no pasa desapercibido el hecho de abstraer al niño y reconocer que el plano de relación entre niños se guía por los mismos procesos y mecanismos. No obstante es necesario situar el aporte psicológico para esclarecer el primer plano de la interacción.

El aporte psicológico muestra la necesidad de comprender los intrincados mecanismos que utilizan los niños, cualquier niño, para conocer o responder al medio ambiente. Obliga a comprender muy cercanamente los motivos e intereses de los niños cuando actúan en los diferentes momentos de su vida. El niño no es un adulto en pequeño, no nace en blanco, ni mucho menos invierte su tiempo cosas sin importancia hasta que asume responsabilidades en la vida social. La lección que ofrece el conocimiento psicológico es precisamente ubicar al niño en un proceso de construcción de sus herramientas para integrar e integrarse al mundo.

Para la niñez, la psicología ha aportado una enseñanza de consecuencias ilimitadas: ha sostenido la importancia de ofrecer un espacio propio a los niños dentro de cualquier grupo social que se precie de cuidar su futuro. La revaloración de la niñez en la sociedad ha inducido distintos cambios en los patrones de interacción adulto-niño, a grado tal de movilizar la sociedad internacional para manifestarse contra la violencia, el racismo y la injusticia para el niño y postular un conjunto de medidas inalienables en cualquier sociedad y por cualquier persona.

Los efectos se han sentido en el cambio mismo de las interacciones cotidianas. En la mayor parte de los núcleos sociales se comparte con el niño gustos y decisiones, tiempos y recursos, trastocando los hábitos y costumbres sostenidos hasta los años 50.

Conocer la forma en que el niño prepara e integra sus estructuras ha conducido a una transformación radical de interacción con la niñez.

LA NIÑEZ EN LA SOCIEDAD.

Desde su nacimiento todos los niños encuentran a su alrededor una estructura social ya configurada, incluso tienen su sitio y su importancia en el grupo donde inician su vida social. La estructura social en la que se encuentra constituye una compleja red de relaciones que debe conocer y dominar paulatinamente. Esto ha sucedido durante muchísimos años y todo parece indicar que todo seguirá de esta forma; de hecho la hominización misma sucede y se desarrolla dentro de un conjunto de interacciones entre miembros de la misma especie.

La niñez como un fenómeno social delimitado no había jugado un papel tan importante como el que ahora se le otorga, y esto es ya una demostración de la reconceptualización social que adquirió la niñez en pocos años.

Como todo fenómeno social la niñez está vinculada al devenir histórico, ya que corre al parejo de los cambios sociales. El interés por ella ha existido; como entes familiares y cercanos eran tomados en cuenta, mas no como infancia, como elemento integrante de la

dinámica social. Paulatinamente fue tomando espacio público, síntoma preocupante del desarrollo de una sociedad; los cuestionamientos a la forma de trato, a la indiferencia y reducción de las posibilidades de participación son en sí en el reconocimiento social de la niñez.

Cada sociedad, en cada época, comprendió, atendió y se comportó con el niño en relación al conocimiento, costumbres e ideas que tuvieran al respecto. Incluso cada grupo conformó explicaciones y justificaciones de su modo de actuar en relación a la niñez y creó una red conceptual originada en su comportamiento cotidiano.

En un periodo el niño constituyó la encarnación misma del pecado original, la cristalización de la tentación castigada severamente; por ello la flagelación y el castigo sirvieron como mecanismos de expiación. En otro momento, los niños fueron hojas en blanco en las cuales sus congéneres podían escribir su historia, trazar su vida, definir su suerte. La bondad intrínseca de los niños trajo consigo la consecuencia del aislamiento, del resguardo de la influencia perversa del entorno social. En tiempos remotos, los niños fueron conceptualizados como una posibilidad de perfección; en caso contrario era mejor deshacerse de ellos.

En torno a los niños, y a la niñez, fue creándose, enriqueciéndose o transformándose una cultura infantil que marcaba una manera de ser y actuar del niño y del adulto, en la que no se desperdiciaba los distintos momentos para incidir en la formación del pequeño; para configurarlo a imagen y semejanza de sus expectativas.

Las sociedades tribales localizadas y estudiadas antropológicamente, permiten comparar la forma de aprecio y valor que se le brinda al niño a través de las costumbres y ritos que se repiten generación tras generación en la búsqueda permanente por hacer intemporal una forma cultural.

Actualmente, se puede afirmar que la niñez tiene un lugar en la sociedad y que alrededor de él se ha creado una verdadera cultura de trato y atención que puede ser enriquecida y transformada conforme avanza el conocimiento sobre ella.

En este panorama, las interacciones de la niñez con su entorno adquieren múltiples referentes para entender y explicar los mecanismos y acciones necesarios para contribuir a un mejor desarrollo.

Los niños tienen un primer núcleo de interacción en la familia; mediante ella integran la visión anterior y plantean la creación de nuevas alternativas de relación. La valoración, la ubicación social y las posibilidades de desarrollo están en función del tipo de familia en las que se encuentren.

Conforme se amplía el marco de interacción de los niños, las exigencias, reglamentaciones, normas, obligaciones y derechos cotidianos adquieren mayor intensidad y exigen un trabajo de asimilación y organización colosal. El menor tiene que dominar acciones prohibidas, adoptar roles sociales determinados, aprender a cumplir expectativas, reconocer límites a sus participaciones y habilitarse para pensar y contestar de un modo particular.

La cultura para la infancia se teje diariamente con la participación conciente o no de los adultos, con el peso enorme de la aprobación, de la sanción a la luz de un código de conveniencia que se transmite en la vida misma.

Los conocimientos científicos, la toma de conciencia de grandes grupos humanos y la reconversión del trato diario han incidido de manera definitiva en el cambio de patrones de crianza de la niñez. Los estudios comparativos de culturas y sociedades distintas ayudan a comprender los mecanismos que permiten acrecentar o disminuir el potencial humano; en ello han jugado un papel decisivo la educación, estrategia clave para transformar las condiciones sociales y culturales y posibilitar un ambiente enriquecido para el desarrollo de la niñez.

INTERACCIÓN EDUCATIVA.

Las ideas educativas y su práctica constituyen el recipiente natural de las transformaciones sociales respecto a la niñez; recíprocamente la propia educación ha incidido de manera definitiva en la reconsideración de la niñez en la sociedad.

También los modelos educativos han resentido la influencia de la reconceptualización de la niñez, sobre todo cuando se quiere hacer realidad un conjunto de tesis pedagógicas en ambientes específicos.

Para el ideario educativo, su campo de acción ha sido reconocido en todo el ámbito social; sin embargo, se le ha ubicado en un espacio institucional delimitando su alcance. Sean las razones que fueren, existe todavía una educación paralela en la institución escolar y en la vida social. Más aun cuando se ha despojado a la práctica educativa de una aparente pureza ideológica para resaltar con mayor determinación la formación no explícita, inscrita en la vida cotidiana.

El acceso de la niñez a la importancia educativa fue también un proceso largo, difícil para adquirir significado por sí mismo. Si ello fue complicado para generar nuevos marcos de acción educativa en una sociedad con instituciones encargadas de este menester, resultó más arduo llevar al plano de la consideración la educación de los niños pequeños.

Las ideas de los grandes educadores adquirirían significado para niños mayores de 6 años, integrados a la vida escolar de alguna institución; no obstante poco influían en los niños menores, sin pensar siquiera en la posibilidad de penetrar a la vida privada de la familia.

La concepción imperante respecto al niño obstruyó las posibilidades de acceder a mejores formas de desarrollo social; sobre todo, si se toma en cuenta el papel decisivo de la educación fuera del recinto escolar. Para la vida diaria la niñez es una realidad condicionada a una edad, a una institución; dentro de la vida cotidiana existe solo el referente inmediato familiar o vecinal que ayuda a confrontar avances, retrocesos y problemáticas. A pesar de replantear y transformar la manera en que se enseñaba al niño en las instituciones, el hecho de no repercutir al interior de los hogares imposibilitaba o limitaba la fuerza formativa y desvalorizaba el tipo de acción educativa sobre los niños.

En la medida en que las alternativas educativas fueron probando su eficacia, se fue configurando un conjunto de ventajas que ayudaron a reconocer la importancia de la educación inicial.

La primera de ellas fue la eliminación de la diferencia entre vida cotidiana y vida escolar. La educación constituye un proceso que cubre todos y cada uno de los espacios de la vida social, por ello es de relevancia capital extender e incidir en todos los miembros de la sociedad para renovar las formas de interacción con los niños. Las premisas educativas del nivel se sustentan en la idea de acercamiento, utilidad y significancia para la niñez de la actividad educativa, sin menoscabo de su sistematicidad.

La segunda enfatizó que en el proceso educativo se pueden adquirir perspectivas más amplias de desarrollo, siempre y cuando se incida cada vez más en edades tempranas. La realidad mundial ha retomado desde tiempo atrás la tarea de preparar mejor las futuras generaciones y ha llegado a analizar más de cerca la figura del padre de familia. Los límites educativos tienden a hacer menos definidas sus fronteras, y más acentuada la necesidad de considerar todo el ciclo vital del individuo como materia prima de la educación.

La tercera marco un verdadero desafío: la educación contiene en sí misma una de las claves para generar un cambio social. Los resultados tienen su tiempo; su intervalo para observar cambios y modificaciones no es a corto plazo; son cambios similares a la evolución, donde carácter a carácter fue posible crear mejoras generacionales.

La cuarta tuvo mucho que ver con la forma en que se ha observado y atendido al niño pequeño. Actualmente se asume y se comprende que la creación de condiciones sociales favorables para los niños llega a ser una inversión valiosa para la futura estructura social. Los modelos educativos mostraron el enorme potencial que puede generarse en los niños cuando se aprende a entender sus intereses y necesidades en los momentos de su desarrollo.

Como último punto, se mostró que el proceso educativo es responsabilidad social y se tiene que responder en consecuencia. Para actuar en congruencia con este principio, se debe poner especial interés en el diseño de los prototipos, en las imágenes y textos que se transmiten por los medios masivos de comunicación, y en los programas educativos que tomen en cuenta su dimensión en la vida social.

Afortunadamente, la dinámica educativa ha llevado a configurar experiencias y lecciones de alto valor para enfrentar la tarea de educar a la niñez. Entre ellos destaca el valor de la interacción y de su organización sistemática en los diferentes ámbitos de la vida del niño.

A mayor interacción planeada, a través de un enriquecimiento de la relación-adulto niño, mayor solidez en los alcances educativos.

La niñez, en el contexto educativo, utiliza las facultades conformadas para asimilar, comprender y actuar dentro y fuera del recinto escolar; sus capacidades y el desarrollo de habilidades para enfrentar su vida no se encuentran determinadas por la presencia institucional; dentro y fuera indaga, calcula, decide, actúa.

Existen experiencias educativas que apoyan los juicios anteriores y ratifican la necesidad de acercarse más profundamente a sus condiciones y particularidades de vida. Desde su nacimiento, la niñez puede ser susceptible de educación; se requiere considerar los productos que podemos exigir en relación a las capacidades generadas en determinada edad.

La niñez para educación inicial está configurada como una diversidad de caracteres y posibilidades que pueden generar opciones para su desarrollo. El plano de interacción niños-adultos constituye un tipo de relación inscrita en las nuevas dimensiones del trato al niño y al cambio de actitud de los adultos.

La educación inicial es una empresa cultural que establece una posibilidad de mejorar sustantivamente las generaciones siguientes, con la búsqueda continua de estrategias para hacer de sus beneficios un patrimonio comunitario.

La educación inicial parte de una premisa básica: los primeros años de vida de los niños son esenciales para su desarrollo futuro como ser humano; por lo tanto, la calidad en la atención y la formación que se brinde desde el nacimiento serán determinantes en las capacidades de los niños.

Los niños son comprendidos en un conjunto de interacciones que le dan sentido y estructura a sus conocimientos, sentimientos y deseos; su desarrollo individual se realiza en conjunción del medio ambiente que lo rodea. Por ello, la formulación del programa contempla el apoyo y participación de personas y materiales eficaces para coadyuvar a las finalidades establecidas.

El programa tiene rasgos que los definen, dándole coherencia y significatividad dentro del contexto nacional.

Primero.- el programa posee un enfoque educativo al buscar intencionadamente desarrollar hábitos, habilidades y actitudes socialmente necesarias en los niños, de modo que permita satisfacer sus necesidades y ampliar los espacios de integración social. Enriquece simultáneamente las posibilidades de estimulación a su desarrollo desde el nacimiento, involucrando a los distintos agentes educativos en la realización de acciones en beneficio de la niñez de su comunidad.

Segundo.- la vida social de los niños es formativa por excelencia; sin embargo, es necesario orientar las acciones cotidianas hacia propósitos formativos específicos, contribuyendo a una educación más sólida que brinde beneficios a lo largo de toda su estancia en el sistema escolar. La educación es considerada como el establecimiento de un conjunto de posibilidades de desarrollo personal y de exigencias sociales que marcan la orientación de las acciones y relaciones entre los niños y su entorno.

Tercero.- las posibilidades y exigencias educativas para los niños se presentan dentro de un conjunto de interacciones con los adultos en la convivencia diaria. Desde el nacimiento, los niños tienen relación con grupos de personas mayores que ellos; estos adultos llegan a ser determinantes para la vida futura de los niños. El proceso se inicia con los padres y se

prolonga con las personas que conviven frecuentemente con ellos. El cuidado y la dedicación con que se realice la interacción determinará muchos de los alcances que logren los niños.

Cuarto.- las interacciones suceden en cualquier ámbito del desarrollo de los niños; familiar, escolar o comunitario. El programa brinda orientaciones básicas para enriquecer las posibilidades de interacción, para integrar intenciones diversas en un propósito común y, sobre todo, para destacar que el cuidado de la interacción puede realizarse en ámbitos institucionales y comunitarios.

Quinto.- el programa lejos de establecer un programa estricto para el desarrollo de las actividades educativas, constituye un ámbito de opciones de trabajo ajustables a las diferentes condiciones y características de los niños. Desde este punto de vista no es una aplicación estricta y ciega de todas y cada una de las recomendaciones, sino permite a cada región, a cada centro o comunidad buscar las mejores opciones para permitir un incremento de sus potencialidades.

El programa de educación inicial es un marco que delimita ámbitos de interacción y busca mejorar la calidad de esta relación a través de una doble acción educativa; por un lado, respetar las necesidades e interés que dicta su desarrollo natural, y por el otro, conducir su potencial al logro de cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo.

MYERS, Robert, La atención a niñas y niños menores de cuatro años en México: Un panorama de programas y actividades. UNICEF/UNESCO, México 2000. pp.56.

**LA ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS
MENORES DE CUATRO AÑOS EN MÉXICO:
UNA PERSPECTIVA DE LOS PROGRAMAS
Y LAS ACTIVIDADES EXISTENTES
ROBERT MYERS**

**Serie de Documentos de Trabajo sobre el Desarrollo de la Primera Infancia
en México: Número I**

La Atención a Niños y Niñas Menores de Cuatro Años en México

Robert Myers, diciembre de 2000

© UNICEF
Diciembre 2002

Fondo de las Naciones Unidas para la

© UNESCO
Diciembre 2002

Organización de las Naciones

Infancia (UNICEF)
 Paseo de la Reforma #645
 Col. Lomas de Chapultepec
 México, D.F., 1100

Unidas para la Educación, la
 Ciencia y la Cultura (UNESCO)
 Presidente Masaryk # 526,
 3er. Piso, Col. Polanco
 México, D.F., 11560

mexico@unicef.org
www.unicef.org/mexico

mexico@unesco.org
www.unesco.org

ISBN 92-806-3752-5

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente reflejan el punto de vista de UNICEF ni UNESCO.

Foto de la portada: © UNICEF México / Mauricio Ramos

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	7
II. MARCO CONCEPTUAL	9
III. PROGRAMAS EN MÉXICO: BASES SOCIALES Y POLÍTICAS	13
Bases legales	13
Políticas del Estado	16
IV. ESTADÍSTICAS	19
V. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS: UN RESUMEN	23
VI. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS	31
Observaciones	31
Sugerencias	34
Referencias	36
Apéndice A Programas de Educación Inicial en la Secretaría de Educación Pública (SEP)	39

Programas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)	43
Programas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)	46
Programas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)	47
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): El proyecto de Educación Inicial (PRODEI)	51
Servicios de alfabetización, primaria y Secundaria que brinda el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	53
Programa de Atención a Hijos e Hijas de Trabajadores Agrícolas (SEDESOL)	54
Proyectos de Organizaciones Sociales	55
Apéndice B La investigación sobre prácticas de Crianza y Programas dirigidos a niños y niñas menores de cuatro años de edad en México	60

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar una visión amplia de la situación actual de las políticas, programas y proyectos de atención a niños y niñas menores de cuatro años de edad en México, incluyendo tanto formales con atención en centros extra-familiares como informales dirigidas a mejorar las prácticas de crianza en el hogar. Pretendemos presentar un panorama nacional con información sobre actividades públicas, privadas y de la sociedad civil que afectan al desarrollo de niñas y niños durante sus primeros años. Al mismo tiempo, el estudio está limitado por la falta de registros sobre programas y proyectos llevados a cabo por organizaciones particulares y sociales. Tampoco ha sido posible visitar cada estado de la República Mexicana para elaborar un catálogo de los servicios existentes. Los ejemplos de proyectos y programas que presentamos son indicativos de lo que se está haciendo y estamos seguros que existen otros todavía no identificados.

Metodología. Para obtener la información presentada, consultamos distintas fuentes secundarias (estadísticas oficiales, informes, etc.) y realizamos entrevistas

a encargados o funcionarios responsables de los programas y proyectos. También hemos consultado reportes de investigaciones que nos parecieron pertinentes.

Organización del trabajo. En una primera parte, elaboramos un marco conceptual. La segunda parte está dedicada a comentarios y descripciones de políticas que regulan la atención a niños y niñas menores de cuatro años y algunas de las bases legales que afectan el desarrollo durante los primeros años. Más adelante presentamos estadísticas oficiales sobre la cobertura de los programas de educación inicial. La cuarta parte contiene una presentación y el análisis de la información sobre programas y proyectos específicos encontrados. Terminamos con las conclusiones y sugerencias para la programación de atención a niños y niñas menores de cuatro años. En los anexos incluimos descripciones de programas y una nota breve sobre investigaciones llevadas a cabo en México y que son relevantes para este análisis.

II. MARCO CONCEPTUAL

El Desarrollo de la Primera Infancia

El desarrollo humano es un proceso multidimensional (físico, intelectual, emocional, social), integral y permanente, que comienza antes del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida, lo que significa que una persona siempre está desarrollándose. El desarrollo humano se da en la interacción entre una persona (en nuestro caso, una niña o un niño) con características especiales y cambiantes y su entorno, igualmente cambiante. La familia y la comunidad constituyen el entorno más importante.⁷

Llamamos prácticas de crianza a las actividades llevadas a cabo por las personas encargadas del cuidado de los niños y las niñas y que buscan, entre otras cosas, asegurar la supervivencia y en ocasiones, el desarrollo tanto del grupo como del niño o la niña. Para que los niños y niñas sobrevivan, crezcan y se desarrollen adecuadamente, necesitan estar alimentados, evitar enfermedades y accidentes, ser amados y aprender a conocer el mundo en el que viven para poder adaptarse a él y transformarlo.⁸ Por eso, en términos generales, podemos identificar prácticas comunes de crianza a todas las sociedades y culturas, tales como: alimentarles, dormirles, cargarles, bañarles, prevenir y tratar enfermedades, ofrecerles protección, mostrarles afecto, enseñarles comportamientos sociales y

Nota: Este documento fue elaborado con la asistencia de Marco Antonio Delgado.

⁷ Para más información sobre “la ecología del desarrollo” y los efectos de distintos ambientes en el proceso. vea Bronfenbrenner, 1979. La importancia de los efectos por factores contextuales y del estado de la madre está confirmada por estudios realizados en México (Vera, 2000; Cervera, 1994).

⁸ Pese a que los programas de salud y nutrición dirigidos a mejorar la supervivencia y el crecimiento tienen un efecto sobre el desarrollo integral, no vamos a tratar los programas generales de salud o nutrición que son más conocidos y con información más accesible. Al mismo tiempo, estaremos atentos a la incorporación de los factores de salud y nutrición en los programas de educación inicial.

educarles. La manera de llevar a cabo cada una de estas prácticas generales varía considerablemente de un lugar a otro y de una persona a otra. Las prácticas concretas utilizadas en un momento y lugar específicos con un niño o niña determinado, dependen de las creencias y valores culturales, las condiciones sociales y económicas del entorno mediato e inmediato, así como de la preparación y el estado de bienestar físico y psicológico de las personas encargadas de brindar la atención.⁹

La industrialización, la migración, la urbanización, el acelerado avance científico y tecnológico y la extensión de la educación, son algunos de los cambios que afectan la estructura, e funcionamiento y los valores de familias y comunidades, con los efectos correspondientes sobre las prácticas de crianza.¹⁰ Entre las tendencias que afectan directamente estas prácticas queremos destacar el cambio en el rol de la mujer dentro de la familia, asociado a su mayor participación en la fuerza de trabajo asalariado. Tradicionalmente, la manera de resolver el problema del cuidado diario, para las madres de niñas y niños pequeños, había sido encargarlos a otros miembros de la familia, en especial a las abuelas y hermanas mayores o a las vecinas. Hoy, en muchos hogares, estas alternativas ya no son tan viables: las abuelas no están disponibles (viven en otros lugares o trabajan), las hermanas mayores asisten a la escuela, mientras que en la ciudad, el ambiente de desconfianza y el aislamiento limitan el cuidado por parte de las vecinas. Así, las familias se han visto en la necesidad de buscar alternativas extradomésticas o “espacios de transición”,¹¹ más allá de la ayuda de parientes o vecinas.

Enfatizamos este cambio en las condiciones que afectan a las prácticas de crianza para destacar que es urgente considerar, no solamente las necesidades de las niñas y los niños en la formulación de políticas y programas, sino también las necesidades de otros miembros de la familia, especialmente de las madres.

Tomando en cuenta los cambios en las prácticas de crianza, podemos identificar varias posibles líneas de acción para producir cambios en las prácticas existentes, con la intención de mejorar el desarrollo de niñas y niños. Por ejemplo, se puede:

- buscar cambios en el bienestar de quienes cuidan a las y los infantes. Aquí caben programas de apoyo a familias, tanto económicos como de salud y apoyo psicológico.

- buscar cambios en el conocimiento y las actitudes de aquellos que cuidan a las niñas y los niños. Esto puede lograrse por medio de programas de

⁹ Para más información sobre prácticas de crianza en México, ves Myers, 1993.

¹⁰ Para una discusión de estas tendencias en relación con el fenómeno de la globalización y sus efectos sobre la educación inicial, vea Myers, 2000.

¹¹ Un concepto de Winnicott, vea Abadi, 1999.

educación para padres y madres y/o de otros a cargo de brindar la atención (por ejemplo, maestras, maestros, enfermeras y médicos).

- buscar que otras personas atiendan a esta población infantil bajo el supuesto de que pueden aplicar prácticas distintas y complementarias, con un efecto positivo sobre su desarrollo. Muchas veces esta alternativa está vinculada estrechamente con un cambio en calidad de la atención en el entorno inmediato, como ocurre cuando las niñas y los niños están inscritos en un centro de atención extra-doméstico y quien brinda el cuidado durante por lo menos parte del día, no es la madre o el padre sino una persona formada especialmente en la atención a infantes.
- trabajar para cambiar la cultura de la crianza, por ejemplo, por medio de campañas de diversa índole.

Por consiguiente, un panorama de los programas y proyectos debe incluir información sobre cada una de estas posibles líneas de acción

III. PROGRAMAS EN MÉXICO: BASES LEGALES Y POLÍTICAS

Bases legales

Las bases legales para la atención a niñas y niños menores de cuatro años se encuentran en la Constitución, la Ley General de Educación, La Ley Federal del Trabajo, la Ley de Seguridad Social y la Ley Sobre el Sistema de Asistencia Social (como parte de la obligación de prestar servicios asistenciales para el desarrollo integral de la familia), entre otros. En abril de 2000 la LVII Legislatura aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, con la intención de cumplir con el compromiso adquirido en 1990 cuando México firmó (y ratificó en el Senado) la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño. La obligación del Estado mexicano de apoyar a las familias en su responsabilidad de cuidar a las niñas y los niños está reconocida en la “Convención sobre los Derechos del Niño”, aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por México en 1990.¹² La Convención reconoce el derecho de los niños y las niñas al desarrollo pleno y a obligación de los padres de asegurar este desarrollo. Además, estipula que:

“...los Estados partes presentarán la asistencia apropiada a los padres... para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño, y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños” (Artículo 18, fracción 2).

¹² El Artículo 133 Constitucional otorga fuerza de Ley Suprema a los acuerdos, convenciones y acuerdos internacionales suscritos por el representante oficial y ratificados por el Senado de la República. En este sentido, forman parte del Estado Constitucional.

“Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas” (Artículo 18, fracción 3).

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Para promulgar la ley, fue necesario reformar el Artículo 4° de la Constitución, que en su nueva versión dice: “Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos. El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos. El Estado otorgará facilidades a los particulares para que se coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez”.

Esta Ley reitera el derecho al desarrollo pleno e integral (físico, mental, emocional, social y moral, en condiciones de igualdad). Además, hace explícita la obligación del Estado de apoyar a los padres y demás ascendientes con respecto a este derecho y adoptar medidas de protección especial en casos de carencia o privación de los derechos. Además dice: “Las autoridades federales, del Distrito Federal, estatales y municipales, en el ámbito de sus respectivas atribuciones, impulsarán la prestación de servicios de guardería, así como auxilio y apoyo a los ascendientes o tutores responsables que trabajen” (Artículo 1 2).

Educación. El Artículo 3° Constitucional y su interpretación en la Ley General de Educación (1993) conciben a la educación como un derecho y como una obligación de los mexicanos y delega en el Estado la responsabilidad de impartir educación preescolar, primaria y secundaria. Para niños menores de cuatro años, la Ley General de Educación define (Artículo 40) la “educación inicial” en términos del desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social e incluye en la educación inicial “... orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos”.¹³ Por otro lado, la Ley General de Educación permite la participación de los sectores privado y social en la actividad educativa: “...en el caso de la educación inicial y preescolar deberán... contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación, contar con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad educativa determine...” (Artículo 54).

Hasta 1988, el Sistema Nacional Educativo estaba centralizado, es decir, todas las decisiones financieras y académicas se realizaban en la capital del país, lo que

¹³ En México el término “educación inicial” está reservado para los programas dirigidos a niñas y niños menores de cuatro años mientras que en otros países de América Latina se aplica a la educación de los niños durante todos los años anteriores a la primaria, incluso los años preescolares manejados aparte en México.

provocaba un alto grado de ineficiencia —se argumentaba— en la resolución de ciertos problemas operativos y administrativos. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1988), la administración de los recursos y ciertas decisiones técnicas pueden ser asumidas por los Estados, aunque Federación sigue determinando para toda la República los planes y programas de estudio. Los recursos se comenzaron a transferir directamente a los gobiernos estatales, quienes, en teoría, podrían resolver más fácilmente los problemas educativos de cada entidad. En los hechos, esa decisión significó, la mejora de ciertas condiciones, para aquellos Estados que contaban con recursos técnicos y humanos, pero, para los que no contaban con estos recursos, ello se convirtió en un retraso.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Artículo 32), corresponde a la autoridad educativa federal “determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, a secundaria, la normal y otras instituciones que forman maestros de educación básica” (SEP, 2000, p 27). Como puede notarse, la Ley no hace una referencia específica a la educación inicial, por lo que de hecho la mayor parte de los Estados continúa con los lineamientos manejados previamente a la descentralización, que aún corresponden a los seguidos en el Distrito Federal, en la actualidad.

Trabajo. La Constitución de 1937 (Artículo 123) hace referencia explícita al derecho de las mujeres que trabajan a servicios para el cuidado de sus hijos e hijas, mientras ellas laboran.¹⁴ La Ley Federal del Trabajo establece que los servicios de guardería infantil serán prestados por el Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), de conformidad con su ley y disposiciones reglamentarias (Artículo 171), como parte de un paquete más amplio de prestaciones. Los recursos para pagar los servicios de “guarderías” administradas por el IMSS provienen de un cargo de 1 % sobre el salario base, dividido entre el patrón (quien paga 75% de ese 1%), el trabajador (20%) y el Estado (5%).

El MSS ofrece servicios de guardería desde 1973, aunque este servicio se planeó desde su creación en 1943. Su misión es “cubrir el riesgo de la mujer trabajadora de no poder proporcionar cuidados maternos durante su jornada de trabajo a sus hijos durante la primera infancia” (Ley del Seguro Social, Capítulo VI, Artículo 184). A partir de ello, se define su propósito en términos de “cuidar y fortalecer la salud del niño y su buen desarrollo futuro, así como la formación de sentimientos de adhesión familiar y social, a la adquisición de conocimientos que promuevan la comprensión, el empleo de la razón y de la imaginación y a construir hábitos higiénicos y dé sana convivencia y cooperación en el esfuerzo común con

¹⁴ El apartado A, fracción XXXIX del Artículo 123 menciona que “Es de utilidad pública la Ley del Seguro Social y ella comprenderá seguros de invalidez, de vejez, de vida, de cese involuntario del trabajo, de enfermedades y accidentes, de servicios de guardería Y cualquier otro encaminado a la protección y bienestar de los trabajadores, campesinos, no aalariados y otros sectores sociales y sus familiares”.

propósitos y metas comunes, todo ello de manera sencilla y acorde a su edad y a la realidad social y con absoluto respeto a los elementos formativos de estricta incumbencia familiar” (Ley del Seguro Social, Capítulo VI, Artículo 185).

Existe un sistema paralelo para atender a los empleados del Estado —el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)—, pero los costos están sufragados por el gobierno (como empleador y Estado) y el trabajador. Es posible en teoría que personas que trabajan por su cuenta participen en el sistema del seguro social, pero esto implica pagar un porcentaje relativamente alto por el paquete completo de servicios, algo que una gran parte de personas con bajos ingresos no puede hacer. En estos casos, la responsabilidad de la asistencia social recae en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

Bienestar. Según el Artículo 15 de la Ley Sobre el Sistema de Asistencia Social (1986), el DIF debe realizar la función de “Promover e impulsar el sano crecimiento físico, mental y social de la niñez...” También, (Artículo 45) “...promoverá la organización y participación de la comunidad para que, con base en el apoyo y solidaridad sociales, coadyuve a la prestación de servicios asistenciales para el desarrollo integral de la familia.” Las formas de participación pueden incluir la incorporación de miembros de la comunidad “...como auxiliares voluntarios en la realización de tareas básicas de asistencia social... bajo la dirección y control de las autoridades correspondientes.” El Estatuto Orgánico del DIF (1991) dice que la Dirección de Promoción y Desarrollo Social del DIF debe “Establecer...las políticas orientadas a mejorar el bienestar de la comunidad en aspectos de asistencia educacional a nivel preescolar...”

Políticas del Estado

Aunque existe, a partir de abril de 2000, una ley de protección que puede ser entendida como expresión de la política del Estado, es claro que la ley no es muy específica en relación con las niñas y los niños menores de cuatro años, además de que al aplicarse, la atención a la niñez resulta fragmentada. Asimismo, ha sido difícil coordinar esfuerzos de educación, bienestar, seguridad social, etc., a favor de la infancia.

Visto desde una perspectiva operacional y en términos de las tendencias programáticas actuales, es posible inferir políticas de Estado que, aunque no son explícitas, ocurren en la práctica. Por ejemplo:

- En general, las niñas y los niños menores de cuatro años no son considerados como una prioridad, lo que se hace evidente en el nivel de financiamiento que el Estado destina de su presupuesto y como consecuencia, en la baja cobertura que reciben (vea más adelante).
- El énfasis del Estado en relación con los niños y las niñas menores de cuatro años ha estado en los programas de salud, en un intento de reducir

la mortalidad infantil. Esta tendencia está reflejada en la decisión burocrática de dejar la responsabilidad primordial de velar por el bienestar de la niñez en manos del sector salud.

- El énfasis en programas con un componente de cuidado y educación parece haber cambiado durante los últimos años. Las estadísticas (Cuadro 1, p. 20) muestran que, entre los años 1988 y 1994, hubo poco crecimiento en programas informales de educación para adultos, orientados a capacitarlos para mejorar el desarrollo de sus hijos y hijas, mientras que se observó un crecimiento en los programas de “guarderías”. De 1994 a la fecha se observa una tendencia contraria, es decir, un ligero crecimiento en los centros de atención y un notable incremento en la cobertura de los programas “compensatorios” de educación para padres.

- En los últimos años, en los programas oficiales se pudo identificar una tendencia a acercarse a formas “alternativas” de organización, recurriendo a modelos denominados comunitarios. En esta línea, la SEP promueve el modelo “semi-escolarizado” de Centros de Educación Inicial (CEI), mientras que el IMSS ha extendido su modelo “Vecinal Comunitario” (durante los últimos dos años los únicos nuevos centros han sido de este tipo), el ISSSTE cuenta con un “Programa Integral Educativo”, que busca también convenios con centros existentes en los barrios, y el DIF apoya a los Centros de Atención Integral Comunitario (CAIC).

- La política actual parece dividirse en dos partes. Por un lado, favorece un modelo caro pero de alta calidad, dirigido a una población muy limitada y vinculada al trabajo de las mujeres en el sector formal, y por otro, promueve modelos de atención baratos pero de segunda categoría, dirigidos a familias de escasos recursos, desempleados o trabajadores del sector informal.

- La política referente a centros populares y comunitarios (muchas veces no registrados) consiste en cumplir con una normatividad de alto nivel y registrarse o desaparecer. No están reconocidos como un aporte social que merezca apoyo.

IV. ESTADÍSTICAS

Los servicios de educación inicial, dirigidos a niños y niñas menores de cuatro años, se dividen en: 1) atención directa a niñas y niños así como de apoyo, y 2) educación para los padres y madres de familia u otros adultos que tienen infantes a su cuidado. Las cifras oficiales de la cobertura de estos servicios para los últimos dos sexenios se presentan en el Cuadro 1.

Del Cuadro 1 es posible concluir que:

- La cifra absoluta de niños y niñas de cero a cuatro años en México, está disminuyendo ligeramente, una tendencia que resulta en un incremento en

el porcentaje de niños y niñas de estas edades inscritos, sin ampliar el cupo disponible, en los programas de educación inicial.

- A pesar de lo que aparece en las estadísticas como un avance en la ampliación de la cobertura, es evidente que la cobertura total, como porcentaje de la población potencial, sigue siendo mínima (ver Cuadro 1, líneas 5 y 6). Si nos concentramos en los niños y niñas que están inscritos en los Centros (ver Cuadro 1, línea 5), dicha cobertura queda por debajo del 2% de la población total de niños y niñas menores de cuatro años.
- La política ha cambiado de un sexenio a otro. Entre los años 1988 y 1994 hubo poco desarrollo de programas informales de educación para adultos mientras se observó un mayor crecimiento en los de guarderías del MSS e ISSSTE. Por otra parte, entre 1994 y el presente ha sucedido todo lo contrario, es decir, hubo un notable incremento en la cobertura de los programas “compensatorios” de educación para padres. (Este incremento ha ocurrido a pesar de que no se ha evaluado el impacto real de tales programas sobre los niños.)
- Los servicios de atención directa en los centros clasificados como “otros” (que no son del IMSS o ISSSTE; es decir, los del DIF, de las municipalidades y de los sectores social y privado) no han crecido durante los 11 años considerados en este estudio. En la sección 3, constatamos que la cobertura de los programas del DIF ha bajado. También hacemos referencia a la atención en centros privados y sociales no registrados, que parece haber crecido últimamente, pero que no afecta las estadísticas oficiales.

Cuadro 1. Educación Inicial, una comparación entre 1988, 1994 y 2000

Concepto	1988	1994	2000	% de cambio	
				88-94	94-00
1. Población menor de 4 años	n/d	8,925,355	8,636,662	n/d	-3.3%
2. Matrícula, centros de atención directa:					
Total	100,817	129,418	155,470	28%	20%
Guarderías del MSS e ISSSTE	(61,674)	(90,259)	(114,838)	46%	27%
Otros centros	(39,143)	(39,159)	(40,632)	0%	4%
3. Matrícula en programas no-escolarizados:					
Educación para padres	243,004	250,800	497,368	3%	98%
4. Matrícula total: educación inicial	343,821	380,218	652,838	11%	67%

5. % de la población menor de 4 años en centros de atención directa	n/d	1.4%	1.8%		
6. % de la población menor de 4 años en programas de educación inicial	n/d	4.3%	7.6%		

Notas:

Los datos de la línea 1 se tomaron de la proyección de población hecha por el Consejo Nacional de Población en agosto de 1996 (los mismos datos utilizados en el V Informe de Gobierno de E. Zedillo). Los datos de las líneas 2, 3, y 4 se tomaron de los anexos del 1er. y 6to. Informe de Gobierno del Presidente Zedillo. Los datos para el año 2000 son estimados.

n/d: datos no disponibles.

El número de niños y niñas inscritos en centros del IMSS y del ISSSTE está muy por debajo del número de hijos de madres trabajadoras que tienen derecho al servicio. Según una estimación, solamente uno de cada 10 madres trabajadoras derechohabientes puede utilizar las guarderías; las listas de espera son largas y las madres deben aguardar varios meses para que sus hijos sean recibidos.

Comentario: No tenemos mucha confianza en estas estadísticas porque nos parece que no conjunta todos los programas y proyectos. Desafortunadamente, no podemos ver cuáles instituciones y programas están incluidos en el Cuadro 1. Al examinar las estadísticas que nos proporcionó el DIF, encontramos una población atendida de aproximadamente 85,000 niños y niñas, pero en el Cuadro 1, solamente hay 36,000 en la categoría de "otros". Esto nos hace pensar que la cobertura total está subestimada. Pero aún si añadimos 85,000 niños más al total, el porcentaje de niñas y niños menores de cuatro años atendidos en Centros sería del 2.6%.

Del Cuadro 2 se puede desprender que aproximadamente el 26% de las y los infantes atendidos en los Centros son lactantes, es decir, de menos de un año a 18 meses de edad. También se observa un crecimiento lento en la matrícula en el último año del sexenio.

Cabe destacar que aproximadamente un tercio de los matriculados están en el Distrito Federal.

Cuadro 2. Educación inicial, 1998, 1999 y 2000, por edades

Atención en Centros de Desarrollo Infantil	1998	1999	2000	% de_cambio		
				98-99 98-00	99-00	
Matricula Total	142,360	154,138	155,470	8.2%	0.9%	9.2%
Lactantes (45 días a 18 meses)	37,806	40,225	40,632	6.9%	1.0%	7.5%
Maternales (19 meses a 48 meses)	104,554	113,913	114,838	9.0%	0.8%	9.8%

Fuente: Informes Presidenciales.

V. DESCRIPCIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS: UN RESUMEN

En el Apéndice A presentamos información disponible sobre una variedad de programas oficiales del Estado y proyectos de distintas instancias de la Sociedad Civil.

En esta sección, presentamos un resumen de dichos programas y proyectos:

Por parte del Estado:

- Secretaría de Educación Pública (SEP): Centros de Desarrollo Integral; Centros de Educación Inicial Semi-escolarizados; Educación Inicial Indígena; Educación para Padres.
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS): Convencional; Madres Trabajadoras aseguradas, Madres aseguradas que trabajan para el IMSS, Guarderías de esquema privado, Guarderías vecinales y comunitarias, Guarderías rurales (sector jornalero).
- Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE): Guarderías.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF): Centros de Atención al Desarrollo Integral; Centros de Atención Integral de la Comunidad.

- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): Programa de Educación Inicial No Escolarizada.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL): Programa para Jornaleros.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); contenido de programas de alfabetización.
- Canal 11: Escuela para padres

De la Sociedad civil:

- Redes: OLIN y La Coordinadora
- Centros-Comunitarios: Centro de la Amistad del Cerro del Judío
- Programa comunitario: Ludotecas.
- Educación para Padres: Nuevos Espacios Educativos.
- Centros Comunitarios: IEPA, Centros; Círculos Familiares: UCIEP (Estado de México, Oaxaca)

Del sector privado:

- Renovación.
- Plaza Sésamo.

En los cuadros del 3 al 7 hemos tratado de describir brevemente algunas características de distintos programas y proyectos de educación inicial. El lector observará que falta cierta información que no pudimos conseguir. Sin embargo, creemos que los datos disponibles proporcionan una idea general de las opciones que se tienen actualmente. Después de la presentación de los cuadros, hacemos una consolidación y clasificación de los programas en el Cuadro 8.

Cuadro 3. Programas de educación de la Secretaría de educación Pública entidades afines.

Programa	Población Atendida	Cobertura 1999	Horario	Características de Personal	Método y Contenido
Centros de Educación integral	Urbana Niños de 45 días a	154,138 niños	7:30-16:00 13:00-	Pedagogas, maestras normalistas,	Currículo de la SEP: Constructi

(CENDI)	48 meses de edad		20:00 7:30- 20:00	asistentes certificadas, psicóloga	vita, activa, juego individual y grupal
Centros de Educación Inicial (CEI) Semiescolarizada	Urbana, D.F. Niños 2 a 4 años en el D.F.	3,169 niños	Tres, cinco u ocho horas diarias	Voluntarias de la comunidad, educación secundaria con asistencia educativa y supervisión continua	Currículo de la SEP
Educación inicial Indígena	Rural e indígena padres	n/d	Según lo decidido	n/d	Contenido basado en un diagnóstico comunitario y de las prácticas de crianza
Educación no escolarizada para padres	Urbana/D. F. Padres	27,162 padres	n/d	n/d	Similar a PRODEI
Sí a Nuestros niños	Padres	25,000 (est.) padres*	Sábados, 2 hrs.	Psicólogos, pedagogos, orientadores, trabajadores sociales	Material presentado en 20 módulos por EDUSAT: discusión en grupo + actividades
Progre de Educación Inicial de CONAFE	Rural e Indígena, Urbana marginada	468,069 padres**	Determinado por participantes	Promotoras de la comunidad, con educación primaria o más	Manual para padres con 40

(PRODEI)	Padres			capacitados	módulos sobre diversos temas
Educación Inicial en programas de Alfabetización del INEA	Adultos	n/d	Variable	Instructores del INEA	Sistema de módulos donde sea posible trabajar el contenido de la educación inicial como opción

Notas:

* Número muy exagerado porque incluye padres de niñas y niños en todos los niveles de educación básica.

** No queda claro si incluye programas no escolarizados por los estados paralelamente a PRODEI

n/d: Datos disponibles

Cuadro 4. Programas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)

Programa	Población Atendida	Cobertura	Horario*	Característica del Personal	Método Contenido
IMSS-Convencional	Niños de madres trabajadoras	28,254	7 a 19 horas	Personal especializado, Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con la SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica

IMSS- Madres Trabajadoras	Niños de madres trabajadoras (empleadas del IMSS)	1,310	7 a 19	Personal especializado, Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con la SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica
IMSS- Vecinales Comunitarios	Niñas de madres trabajadoras	26,397	7 a 19	Personal especializado, Médico o enfermera, trabajadora social, psicólogo, educadoras, auxiliares	Currículo creado en conjunto con la SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica
IMSS- Participativo	Niños de madres trabajadoras	29,453	7 a 19	Menos especializado, más flexible	Currículo creado en conjunto con la SEP. Constructivista de escenarios y actividades por edades. Integral, incluye alimentación y atención médica
IMSS- jornaleras	Niños de madres trabajadoras (agrícolas)	183	n/d	n/d	n/d

ISSSTE-Guarderías	Niños de madres trabajadoras del Estado	28,329	7 a 15 7 a 21	Como IMSS ordinario	n/d
-------------------	---	--------	------------------	---------------------	-----

Notas:

* Existen casos en los que se brinda atención en horas de la noche a hijos e hijas de trabajadoras.

n/d: datos no disponibles.

Cuadro 5. Programas del Sistema Nacional Para el desarrollo Integral de Familia (DIF)

Programa	Población atendida	Cobertura 1999	Horario	Características del personal	Método y contenido
CADIs	Niños de 45 días a 6 años	23,800	8 a 16 7 a 15	Personal especializado	Similar a los programas de CENDIs de la SEP
CADIs	Niños de 2 a 6 años, población abierta	61,064	8 a 12 8 a 17	Madres de la comunidad, sin especialización	Parecido a los programas semi-especializados de la SEP

Cuadro 6. Programa de SEDESOL – Jornaleros (Trabajadores Agrícolas)

Programa	Población atendida	Cobertura 1999	Horario	Características del personal	Método y contenido
Hijos de jornaleros Agrícolas	Hijos de jornaleros, de 0 a 6 años en 5 estados	Est.: 4,500. 50% 0 a 4	Determinado para cada grupo	En general madres elegidas por el grupo y a veces promotoras especializadas	Modelo basado en el juego. Los padres aportan juguetes

Cuadro 7. Ejemplos de programas de organizaciones civiles y privadas

Programa	Población atendida	Cobertura 1999	Horario	Características del personal	Método y contenido
Redes populares OLIN coordinadora	Urbana Niños de comunidades marginadas en el D.F.	n/d	Muy variado	Profesionales medios, madres educadoras	Currículum de la SEP, Montessori, educación integral, otros
Ludotecas	D.F., dos comunidades niños y padres	80 niños		Profesionales y profesionales medios, capacitados	Agrupar padres para jugar con sus niños y gestionar proyectos comunitarios
Juntos aprendiendo a vivir (IEPA)	Dos comunidades mayas, niños mayas, 0 a 6 años	50 niños		Mujeres jóvenes de las comunidades	
UCIEP a. Centros b. Círculos familiares	Semi-urbana y rural, estados de México y Oaxaca	a. 100 niños b. 150 familias	a. 8 a 5 b. Elegido por el grupo	Mujeres, amas de casa	a. n/d b. grupos de discusión, materiales sobre salud, educación alimentación. Seguimiento nutricional
Nuevos espacios educativos	Urbana D.F.	n/d	Según el grupo	Padres de niños en preescolares populares	Grupos de discusión
Renovación	Urbana D.F. Niños de escasos recursos	225 niños		Profesionales medios de la comunidad	Constructivista, juego

Plaza Sésamo-Televisa	Televidentes de Televisa	n/d		Especialistas, actores	Actuación y caricaturas
Programa para padres-Canal 11	Televidentes de Canal 11	n/d	11:00 a.m.	Especialistas	Discusión en grupo con llamadas del público

Notas:

n/d: Datos no disponibles.

En el Cuadro 8, hemos hecho una primera aproximación a un mapeo de los distintos programas y proyectos en términos de sí: 1) están dirigidos a niños y niñas o a los padres; 2) la atención es directa en Centros o grupos de enseñanza o discusión; 3) están a cargo de organizaciones del sector público, social, o privado.

En el caso de la atención a niños en Centros hemos distribuido los programas según su base comunitario-popular. No hemos incluido otros programas del sector salud (IMSS, ISSSTE y DIF pertenecen oficialmente al sector salud), tales como programas de inmunización, paquete mínimo, etc. Tampoco hemos incluido al Progresía (Programa de Educación, Salud y Alimentación), aunque también pretende tener un impacto en el desarrollo integral de niños y niñas menores de cuatro años, principalmente por la atención a mujeres embarazadas y los programas de salud y nutrición familiar.

La tendencia respecto a los programas gubernamentales antes descritos en este documento, es la de ampliar aquellos programas dirigidos a los padres de familia y/o los que hemos caracterizado como “cuasi-comunitarios.” La caracterización viene del hecho de que la participación comunitaria en estos programas consiste en contratar a alguna persona de la misma comunidad como educadora o animadora y, a veces, en proporcionar un espacio para el programa. Pero en general, los miembros de la comunidad no participan en las decisiones sobre el contenido del programa (el programa de educación inicial indígena puede ser una excepción), ni en la administración o evaluación del mismo. Además, estos programas no buscan cambiar las condiciones en la comunidad para que el contexto comunitario sea más propicio para el desarrollo de los infantes. Esto contrasta con los proyectos de las organizaciones civiles.

Cuadro 8. Una clasificación de programas para mejorar el desarrollo de niños y niñas de 4 años de edad

Responsable	Niños y niñas			Adultos		
	Atención directa en centros			Atención a distancia	Atención directa	Atención a distancia
	Estatales formales	Cuasi comunitarios	Populares			
Gobierno SEP	CENDIs	Semi-escolarizados			No escolarizado inicial indígena	Sí para nuestros hijos Programa para padres (II)
CONAFE					PRODEI	
INEA					Alfabetización	
IMSS	Ordinarios madres trabajadoras particulares	Vecinal Comunitario Jornaleros			Maternidad	
ISSSTE	Guarderías del ISSSTE	Programa integral educativo			Maternidad	
DIF	CADI	CAIC				
SEDESOL					Jornaleros	
Universidades	CENDIs					Programa para padres IPN, Canal 11
ORGANIZACIONES CIVILES Redes populares de centros			OLIN Coordinadora			

ONG			IEPA UCIEP Enlace/ COMEXANI Nvo. León		UCIEP (Círculos) Enlace/ COMEXANI Nuevos espacios educativos	
SECTOR PRIVADO Organizaciones Particulares	Centros particulares registrados ante la SEP	Renovación casas de cuidado no registrados				
Medios				Plaza sésamo		

VI. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

Observaciones

La política del Estado

Es evidente, con base en los fondos proporcionados y los programas existentes, que la política fragmentada y, muchas veces no explicitada del Estado, no favorece la ampliación ni el mejoramiento en la atención a niños y niñas menores de cuatro años.

Prácticas de crianza

Tenemos un acervo de información que puede ser aprovechado para el diseño y la operación de programas. Según las investigaciones existentes, hay muchos factores que afectan las prácticas de crianza y que no siempre son tomados en cuenta.

Cobertura

La cobertura de los programas de educación inicial es mínima, especialmente en aquellos que involucran la atención directa a niñas y niños en centros y en programas de horario amplio que responden a la necesidad de trabajar de las madres y, a su vez, a la necesidad de que los niños y las niñas se desarrollen.

El crecimiento principal en los últimos años ha ocurrido en programas dirigidos a los padres (normalmente madres) de familia. La atención en los centros ha crecido lentamente. Desafortunadamente, los programas para padres son considerados

como alternativos de la atención directa, en vez de verlos como programas complementarios.

Calidad

Desafortunadamente contamos con pocos estudios que abordan la calidad de los programas en forma sistematizada, especialmente si se mide la calidad por los resultados y no solamente por los componentes de dichos programas.

En general nos atrevemos a decir que la calidad de la atención a niños en los CENDIs de la SEP, en las guarderías del IMSS y el ISSSTE y en los CADIs del DIF es relativamente alta, mientras que la atención en otros centros, tanto oficiales como sociales y privados es muy variable y con frecuencia de baja calidad (vea Chapda; y Myers y de San Jorge). No tenemos datos sobre la calidad de los programas promovidos por las ONG pero se tiene la impresión de que su calidad es también muy variada.

Las evaluaciones del PRODEI destacan la necesidad de ampliar la calidad, ajustándose más a los contextos específicos y a las necesidades de las distintas comunidades y los participantes.

En general, los programas son diseñados con un débil esquema de seguimiento y evaluación del mismo programa.

Tendencia a la atención en programas “no formales”

Tanto en las modalidades de atención en Centros como en los programas de educación para padres, existe una tendencia a promover esquemas “no formales” caracterizados por la contratación de personas “no-profesionales” provenientes de las mismas comunidades, con una preparación mínima y percibiendo sueldos fuera de la nómina y el padrón oficial, que resulta en una disminución de los costos de dichos programas. Este fenómeno exige un esfuerzo para conseguir y mantener la calidad necesaria y lograr así los resultados propuestos. Cuando cotejamos esta tendencia con las opiniones presentadas sobre calidad, aparece una señal de alerta que debe ser tomada en cuenta en la búsqueda de mayor cobertura, a un costo mínimo, por medio de tales programas.

En algunas ocasiones, cuando las instituciones detectan un funcionamiento no satisfactorio los Centros son sacados del registro oficial, pero esto no necesariamente significa que los Centros cierren y, mucho menos, que ingresen a un programa de apoyo de emergencia.

Falta de respuesta a las necesidades de madres trabajadoras

Si partimos del supuesto que los programas de atención a menores de cuatro años deben servir a las familias como tales y no solamente a los niños y niñas, es evidente que todavía hay mucho por hacer. Los programas del IMSS y del ISSSTE apenas cubren 10 por ciento de los derechohabientes y dejan fuera un alto

porcentaje de niñas y niños cuyas madres trabajan en el sector informal de la economía. Además, el alto costo de sus programas hace imposible incorporar a todas las derechohabientes que lo solicitan y que por ley podrían utilizar los centros de cuidado y educación inicial. El DIF no ha tenido la capacidad o la voluntad de extender sus programas de atención a los hijos de esas madres trabajadoras excluidas. Por otro lado, es difícil para instituciones y personas del sector social y privado responder a la demanda porque no pueden afrontar el riesgo de accidentes sin contar con el apoyo oficial y tampoco pueden cubrir sus costos sin algunos subsidios ya que los usuarios son de escasos recursos y no pueden pagar las cuotas necesarias. Aunque tenemos poca información sobre la demanda real para servicios de atención integral, es claro que excede por mucho a la oferta (vea Myers et al, 2000).

Financiamiento y costos

El compromiso del Estado en términos de proporcionar presupuesto destinado a promover el desarrollo integral de niñas y niños menores de cuatro años es mínimo. La contribución del sector privado es pequeña también, aun tomando en cuenta el pago de 0.75% del 1% que entrega al IMSS.

Aunque no tenemos datos precisos y actualizados sobre los costos de los programas del IMSS y del ISSSTE, es evidente que dichos costos son muy elevados e imposibilitan la extensión del servicio a muchas madres y a sus hijos e hijas, aun en el caso del esquema del IMSS denominado “vecinal comunitario”. Los programas no formales y comunitarios operan con presupuestos tan reducidos que la calidad se ve afectada.

Integración

Si el desarrollo temprano es un proceso holístico e integral, los programas enfocados a la salud, nutrición, educación, bienestar y desarrollo social deberían buscar mejores maneras de apoyarse unos a otros. Sin embargo, esta “integración” ha sido difícil en términos administrativos.

Se requiere mayor información

Nuestro panorama es incompleto porque hace falta más información sobre:

- Programas y proyectos promovidos y administrados por organizaciones sociales y privadas
- Atención en casas cuna y casas hogar
- Algunos programas en los Estados
- Atención a niños y niñas discapacitados menores de cuatro años

- Presupuestos y costos de los programas
- Calidad de los programas

En algunos casos el problema simplemente es el de buscar y encontrar información disponible (por ejemplo, programas y proyectos a nivel estatal y proyectos de organizaciones sociales) Pero los vacíos destacan también una falta general de evaluaciones, de indicadores establecidos y de información sobre costos y financiamiento.

Programas o proyectos innovadores

Nuestro análisis nos deja con la impresión de que existen proyectos novedosos que deben ser revisados mucho más detenidamente, tales como: el proyecto de ludotecas, el modelo de Nuevos Espacios Educativos, el esquema de círculos familiares en Oaxaca y el Estado de México, el proyecto de trabajo con comunidades indígenas en Yucatán, el trabajo con hijas e hijos de trabajadores agrícolas (y especialmente el programa de guarderías móviles), así como el programa de Sí para Nuestros Hijos. Además hemos encontrado propuestas interesantes de trabajo tales como la posibilidad de integrar educación con alfabetización, una propuesta para mejorar los CAICS y una propuesta para la construcción de un Fondo Social dirigido a niñas y niños menores de 6 años.

Sugerencias

Las sugerencias presentadas recogen ideas que surgen directamente de nuestro análisis y conclusiones, pero también incluimos otras ideas que provienen de experiencias fuera de México.

General

- Es necesario aumentar el presupuesto oficial y emplear los fondos de una manera más eficiente y equitativa. Esto implica montar un proceso basado, en parte, en un análisis más detenido del presupuesto actual y la divulgación de información sobre programas exitosos. También implica tener a mano resultados de otras evaluaciones y estudios, algunos de los cuales no se han llevado a cabo todavía.
- Para aumentar el financiamiento, sería útil considerar un incremento al impuesto sobre el padrón de empresas particulares y públicas, destinando los fondos a la atención de niños y niñas en centros comunitarios que no tienen acceso a servicios por medio del IMSS o el ISSSTE, siguiendo el ejemplo de Colombia.
- Se debe montar un proceso nacional para crear y acordar indicadores e instrumentos para definir y dar seguimiento al bienestar psicosocial de los

niños y niñas y evaluar los efectos de los programas sobre ese desarrollo psicosocial.

Programas de apoyo y educación para padres

- Se debe considerar el apoyo a centros de atención (guarderías, CENDIs, centros comunitarios, etc.) para mejorar su forma de trabajar con padres de familia, aprovechando la experiencia y metodología de Nuevos Espacios Educativos.
- Es válido experimentar de una manera más amplia con diferentes formas de vincular el programa de educación no-escolarizado para padres (PRODEI) con otros programas, tales como: alfabetización del INEA y Progresá.
- Se necesita una evaluación sistemática de PRODEI con resultados disponibles para el público.
- Sería útil evaluar el experimento con las ludotecas y su potencial como vehículos para el trabajo con familias.
- Hay que buscar la manera de incorporar el desarrollo psicosocial a los programas de salud y nutrición, empezando con la capacitación de enfermeras/enfermeros (y doctores/doctoras) en el sistema nacional de salud, para incluir este componente en las consultas durante el embarazo y las revisiones después del parto.

Atención en centros infantiles (guarderías)

- Hay que trabajar para lograr el reconocimiento de los Centros populares y sociales que sirven a poblaciones marginadas, como una contribución social que merece ser fortalecida en vez de ser vistos como un esfuerzo inadecuado e irregular que hay que eliminar.
- Sugerimos aplicar un sistema de apoyos a los centros populares que tenga como base el establecimiento de un Fondo Social de Desarrollo Integral (con recursos del gobierno, el sector privado y agencias internacionales) para apoyar a los centros populares y particulares con el fin de mejorar la calidad de sus servicios y asegurar su sustentabilidad. Este Fondo debe responder a necesidades específicas (presentadas mediante propuestas concretas) tales como: capacitación, ayuda para la construcción o remodelación de los centros, asistencia técnica (legal o administrativa) y préstamos para proyectos productivos (o propiciar créditos con otros organismos con fondos disponibles). El Fondo puede ser manejado por una organización de la sociedad civil, con participación del sector privado y el sector oficial en su junta directiva. Ello facilitaría también contar con mayor información sistematizada y aprovechable en otras circunstancias.

- Se debe experimentar con nuevos sistemas de selección, capacitación y certificación de agentes educativos (por ejemplo, por medio del programa CONOCER).
- Se necesita instituir un sistema de evaluación permanente del efecto de los programas, para modificarlos y adecuarlos a las necesidades reales de las comunidades. También es importante validar y difundir las experiencias exitosas.
- Es importante fortalecer el vínculo entre los programas de cuidado y los programas de salud.
- Se debe ampliar el horario y mejorar la calidad del servicio que prestan los centros oficiales del DIF, la SEP y las municipalidades, para responder a las necesidades de las madres y padres que trabajan.
- Sugerimos llevar a cabo un estudio comparativo de los costos unitarios de diversos programas.

Pedrero, M. "Algunos Resultados Significativos sobre Organización Familiar de la Encuesta del Grupo de Educación Popular con Mujeres, AC". México, D.F. GEM. 1998.

SEP, DGEI. *Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública. 1994.

Tena, J. "Evaluación del Impacto del Programa de Educación Inicial No Formal o No Escolarizada." Universidad Iberoamericana (México, D.F.), tesis para obtener el título de Maestría. 1996.

Tolbert, K. "Availability and Need for Day-care Services in Mexico City," Mexico, D.F. The Population Council. A Report to the Ford Foundation. Mecanograma. May, 1990.

Vera, JA, *et al.* "Objetivos de la Crianza, Desarrollo, Estimulación y Sistemas de Enseñanza." Hermosillo, Sonora, México. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Mecanograma.

Apéndice A

Programas de Educación Inicial en la Secretaría de Educación Pública (SEP)

La Secretaría maneja cinco para niñas y niños menores de cuatro años:

- Atención en Centros de Desarrollo Integral

- Atención en Centros de Educación Inicial Semi-escolarizados
- Atención mediante la capacitación de los padres de familia
- Atención por medio de promotoras en el Distrito Federal y en áreas indígenas
- Atención por medio de EDUSAT

Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)

Población atendida. Los CENDIs están ubicados principalmente en áreas urbanas. Se atienden a menores a partir de los 45 días de nacidos hasta los tres años y 11 meses de edad, cuando se espera que pueden ingresar al nivel preescolar.¹⁵

Cobertura nacional. Como mostramos en el Cuadro I, el total de niños y niñas atendidos en el año 1999 fue de 154,138. De éstos, aproximadamente una cuarta parte está administrada directamente por la SEP; el resto está bajo la normatividad y supervisión de la SEP, pero están administrados por el IMSS o el ISSSTE.

Horarios. Los horarios de atención tienen las siguientes variantes: Matutino (de 7:30 a 6:00 horas), Vespertino (de 13:00 a 20:00) y Continuo (de 7:30 a 20:00).

Contenido y metodología. La metodología es “constructivista”,¹⁶ es decir que ofrece a los niños oportunidades para su desarrollo cognitivo a través de actividades lúdicas, grupales e individuales. Se estimula el habla, el control de esfínteres, la independencia para vestirse y alimentarse según un plan dosificado de acuerdo con las edades de las niñas y los niños y utilizando como refuerzo los diferentes programas de cuidado de la salud y recreativos. En los mejores Centros se ofrecen programas de fomento de la salud, servicios odontológicos, psicológicos y nutricionales e incluyen alimentación. Algunos Centros tienen programas con padres de familia que, en su mayoría, consisten en pláticas o consultas cuando sus hijos e hijas tienen algún problema.

¹⁵ Sin embargo, en algunos casos el servicio se amplía hasta los 5 años 11 meses, para lo cual el nivel de inicial ha desarrollado un programa de educación preescolar, diferente del realizado por el nivel de preescolar, este servicio continúa ofreciéndose en horario de cuidado diario. El periodo de educación inicial se divide en seis niveles, tres clasificados como “lactantes” (de 45 días a 6 meses; de 7 meses a 11 meses, y de un año a 18 meses), tres clasificados como “maternales” (de 19 meses a 2 años; de 2 años a 35 meses. y de 3 años a 35 meses).

¹⁶ “Constructivista” quiere decir que el niño construye su propio conocimiento con base en experiencias e interacciones con su entorno. El esquema que está en uso se basa en la teoría de Piaget. Este método contrasta con la idea de que el aprendizaje ocurre cuando se proporcionan conocimiento al niño.

El trabajo se basa en las cinco acciones que establece el programa educativo de este nivel: diagnóstico de necesidades; elaboración del plan anual y planes mensuales; planeación de actividades diarias; seguimiento y evaluación.

La evaluación se refiere básicamente al contraste de conductas de las niñas y los niños con los patrones de desarrollo esperados y abarcan las áreas de desarrollo físico, cognitivo y social. Existen también formatos para recabar información sobre el nivel de satisfacción de madres y padres usuarios.

Características del personal. Se cuenta con una nómina que asegura la presencia de diferentes expertos en estos Centros: médicos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, maestras normalistas de la Escuela de Maestras de Jardín de Niños, así como de asistentes educativos que se hacen cargo también del cuidado diario y de la educación.

Costos. No pudimos determinar una cifra para este rubro, pero sabemos que los costos son relativamente altos.

Centros de Educación (CEI) Semi-escolarizados

Población atendida. Se proporciona en los Centros de Educación Inicial (CEI), donde se atiende a niñas y niños de dos a cuatro años de edad que viven en zonas urbanas marginadas del Distrito Federal que no cuentan con servicios educativos. La atención se brinda en casas particulares o en espacios prestados por la comunidad, formándose grupos de 15 a 20 infantes.

Cobertura. En 1998, el programa inscribió a 3,169 niños y niñas en el D.F.

Horarios. Los niños son atendidos durante tres, cinco u ocho horas diarias.

Contenido y metodología. En teoría, la metodología corresponde a la aplicada en los CENDIs, con niñas y niños de 2 a 4 años de edad. Si el horario es completo, incluye alimentación.

Características del personal. Los CEIs son atendidos por personal “voluntario” (aunque reciben una beca por su trabajo), originario de la misma comunidad, con un perfil educativo flexible, pero en la mayoría de los casos con estudios de secundaria o de asistente educativo. Este personal recibe capacitación y asesoría continua por parte de la Dirección de Educación Inicial.

Costos. El hecho de que las educadoras no estén en la nómina y tengan menos calificaciones formales, reduce el costo. Normalmente, el espacio físico es donado por la comunidad en la que se aplica el programa.

Programa no Escolarizado de Educación para Padres

Población atendida. Habitantes de zonas urbanas y urbano-marginadas y el programa se aplica a través de Módulos de Atención y Servicios.

Cobertura. En el Distrito Federal, en 1998, el programa llegó a 27,162 familias.

Horarios. Los horarios se adaptan al tiempo disponible de los padres de familia.

Características del personal. No disponible

Contenido y metodología. Se organizan módulos en espacios que proporcionan las mismas comunidades —casas particulares, centros culturales y escuelas, entre otros,— en donde se imparten pláticas de orientación y asesoría respecto al desarrollo infantil. Los módulos, además de brindar atención directa a los padres y madres de familia, trabajan con grupos que acuden a un mínimo de 10 sesiones semanales de dos horas cada una, en las que intercambian experiencias, analizan videos, elaboran juguetes y se propicia su participación en acciones de beneficio comunitario, como son la instauración de espacios recreativos, programas para reducir la inseguridad, creación de comités en favor de la infancia o apoyo a las campañas de salud.

Sí para Nuestros Hijos

Población atendida. El programa, que empezó a funcionar en 1997, está dirigido a padres y madres de familia con hijas e hijos de todos los niveles de educación básica, incluso niñas y niños menores de cuatro años. Al ser transmitido por EDUSAT bien podría llevarse a cualquier parte del país, pero su funcionamiento organizado parece concentrado en el Distrito Federal.

Cobertura. Se cuenta sólo con datos para el D.F. Durante el ciclo 1999-2000 se atendió a 25 mil padres y madres de familia distribuidos en 60 sedes. El hecho de que este número incluya a padres y madres con hijos e hijas en todos los niveles de educación básica, implica que el número de niñas y niños en edades de 0 a cuatro años, atendidos indirectamente por el programa, es mucho más reducido. En el presente ciclo escolar, afirma la SEP, el número de sedes se ha incrementado a 75 y se ha incorporado un nuevo módulo con temas propuestos por los propios padres y madres de familia. Por lo menos 400 escuelas en la entidad reciben la señal de EDUSAT y en ellas es posible operar el programa. Para ello lo único que se requiere es que lo soliciten oficialmente grupos de padres de familia organizados.

Horarios. Las sesiones del programa se realizan en jornadas sabatinas de dos horas, a través de la Red EDUSAT.

Características del personal. Psicólogos, pedagogos, orientadores y trabajadores sociales conducen los grupos de padres y madres de familia.

Contenido y metodología. Para estimular la discusión, el programa utiliza una serie de 20 videos preparados en colaboración con el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Pretende reforzar el aprendizaje de las y los alumnos y

combatir la reprobación y la deserción escolar al fortalecer la comunicación de los padres y madres con sus hijos e hijas y con la escuela. Además impulsa la participación social en los programas del sector educativo y contribuye a la formación de valores y actitudes que favorecen la convivencia social armónica.

Los temas que abarca son: La familia, célula fundamental de la sociedad; La familia y los medios de comunicación; Crisis y vivencias difíciles en la familia I y II; Cómo apoyar en los estudios de los hijos; Prevención y cuidado de la salud; Prevención de adicciones; Educación de la sexualidad y la afectividad de la familia y Violencia Intrafamiliar. El programa está elaborado por la SEP y la Dirección General de Televisión Educativa. Al término del programa los padres analizan y discuten su contenido con la asesoría de psicólogos, pedagogos, orientadores y trabajadores sociales y posteriormente, participan en un taller donde desarrollan dinámicas de grupo y determinan acciones a realizar en favor de la educación de sus hijos e hijas.

Educación Inicial Indígena

Población atendida. Madres de comunidades indígenas.

Cobertura. No disponible.

Horarios. Según determinen los participantes.

Contenido y metodología. Ya desde 1984, en el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), se incluían algunos temas que pretendían apoyar a las madres en la atención de sus pequeños. Posteriormente, en 1990, se instrumentó el Programa de Apoyo a la Educación Inicial Indígena y fue a partir de 1993 que el PECMI se transformó en el actual Programa de Educación Inicial Indígena (DGEI, 1994).

El programa pretende favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños indígenas menores de cuatro años, partiendo del conocimiento de los padres y madres, del conocimiento local y destacando el rescate y fortalecimiento de la lengua materna y la cultura local. Se trabaja con padres de familia (fundamentalmente mujeres) a través de una promotora (siempre mujer) que atiende dos comunidades cercanas.

Previo al desarrollo de las sesiones, la promotora debe colaborar a conformar el Consejo del Saber, que es un grupo de personas de la comunidad compuesto por los miembros de más edad, las parteras, los dirigentes y cualquier persona de la comunidad que sea considerada importante. Su función es semejante a la que en el PRODEI desarrolla el Comité Pro-niñez.

Una vez establecido el Consejo, se convoca a madres de familia para realizar un diagnóstico extenso sobre la comunidad y las condiciones de vida, vida familiar, el niño y su medio ambiente y los hábitos y patrones de crianza. En otras acciones,

la promotora debe diagnosticar también la situación de las instituciones que trabajen en la localidad y de las organizaciones comunitarias.

El diagnóstico sirve para identificar y priorizar 'Acontecimientos Integradores', definidos como eventos o situaciones significativas que puedan movilizar al grupo y, es a partir de ellos, que se realiza un programa pedagógico que se desarrollará durante dos ciclos escolares. La organización administrativa es importante pero flexible ante la diferencia de los tiempos de acción de promotoras y comunidades. Los medios y lugares se definen a partir de las características de la demanda de la población. Se trata pues de un programa no escolarizado.

Evaluación. Los lineamientos del programa incluyen guías para la evaluación y seguimiento del mismo. No se pudo encontrar una evaluación o informe sobre el desarrollo del programa, por lo que solamente pueden señalarse algunas de sus características que son semejantes a las del PRODEI (vea p. 33) y otras que pueden pensarse como complementarias. Entre las semejanzas destaca el trabajo con grupos de madres, metodología de educación de adultos, popular y comunitaria, así como el empleo de promotoras de las mismas comunidades. Entre sus aportaciones destaca la flexibilidad que otorga al tiempo del proceso de cada comunidad, pues si bien establece un calendario administrativo, señala la necesidad de respetar el proceso académico de cada localidad, dando un tiempo máximo de dos ciclos educativos. Importante es también la atención que presta a la cultura y costumbres locales, así como el que la promotora preste sus servicios en más de una comunidad.

Programas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

El IMSS tiene cinco programas de atención a niños y niñas menores de cuatro años. Todos están disponibles para menores de entre 43 días y 48 meses de edad, hijas e hijos de madres aseguradas o padres viudos o con la custodia legal (Las guarderías del IMSS: Origen y Desarrollo. IMSS, 1993).

Los objetivos de los programas, definidos ya por la Jefatura de Guarderías, son:

- Otorgar a los hijos de las madres aseguradas el servicio de guarderías que cumpla con la justicia social que requieren, para armonizar la realización de su compromiso materno-educativo con su función productiva a favor de sí mismas, de los suyos y del país.
- Prestar a los hijos de las aseguradas un servicio amplio que contemple el aseo, la alimentación, el cuidado de la salud, la educación y la recreación de los hijos de las madres aseguradas.
- Proporcionar al niño atención completa y suficiente en experiencias educativas que le enriquezcan física, emocional, social moral e intelectualmente, satisfaciendo con plenitud las necesidades que requiere un desarrollo armónico e integral.

- Establecer una relación estrecha y permanente con el núcleo familiar, de manera que se propicie un conocimiento profundo del niño, sus características y necesidades, así como de los programas establecidos para lograr la continuidad del afecto, la atención y la educación debidos al niño.
- Establecer una comunicación atractiva, y competente con la comunidad que permita a la guardería ser agente de cambio positivo en el entorno donde se encuentra, al contar con el apoyo de los miembros de la comunidad.

Criterios básicos del servicio de guarderías:

- Cantidad: Aumentar en forma sostenida y permanente la cobertura de los servicios. Buscar nuevas opciones y reafirmar las ya existentes.
- Calidad: Avanzar hacia niveles mayores de calidad del servicio que se ofrece. Satisfacer expectativas de las aseguradas, ofrecer formación integral y desarrollo armónico y equilibrado al niño.
- Calidez: El servicio que se presta, tanto a los niños como a las madres usuarias, debe darse con calidez.
- Equidad. Los servicios que se ofrecen en las guarderías garantizarán el acceso al mayor número de niños.

Cobertura:

Estadísticas de atención durante junio de 2000				
Modalidad	No. de guarderías	Promedio diario de niños	Madres aseguradas	Observaciones
Del campo	5	183	239	Sólo en B.C. y Sonora
Madres IMSS	7	1,310	1,833	Sólo en D.F.
Ordinario	134	24,300	28,954	
Participativo	334	27,500	29,453	
Vecinal Comunitario	309	24,848	26,397	

Contenido y metodología. La metodología empleada en las guarderías del Instituto ha sido creada en conjunto con la SEP, de tal forma que respeta los principios básicos de aquella, con un enfoque constructivista de escenarios y actividades por edad.

Criterios en la actividad:

- *De actividad:* el adulto será promotor, animador, propiciador de la actividad de los niños, quienes son entes activos en su sentir, su actuar y su pensar. La guardería es entonces un espacio abierto a las actividades de los niños, a la construcción de sus aprendizajes y al desarrollo de sus potencialidades.
- *De integralidad:* todas las acciones en el interior de la guardería tienen una explícita intención educativa buscando el desarrollo óptimo de sus potencialidades (lo posible) y ampliando el horizonte y formas de desarrollo (lo deseable). Además las actividades garantizan el equilibrio entre competencias afectivas, motoras e intelectuales del niño, a fin de propiciar un desarrollo integral armónico.
- *De participación:* busca la colaboración permanente y oportuna de la comunidad.
- *De pertenencia cultural:* se refiere a la inclusión de las manifestaciones culturales en donde se desarrolla el programa.

Características del personal. Dependen de la modalidad. En las de Guardería para Madres IMSS, el Ordinario y el Vecinal Comunitario, es relativamente fácil encontrar personal especializado, con estudios normalistas o de puericulturas. En los esquemas participativos el perfil es mucho más flexible, pero se acompaña de una capacitación inicial y de supervisión constante.

Evaluación. Se cuenta con una amplia estrategia de evaluación de los infantes, pues contempla la opinión y satisfacción de los padres, el contraste de la conducta mostrada por los niños ante una cédula de desarrollo estructurada por edades, así como cambios a la normatividad a partir de las necesidades y circunstancias específicas que van surgiendo durante la marcha del programa.

Las Modalidades

Guarderías de esquema ordinario. Este servicio se presta desde 1974 y para ello se han adaptado espacios y se han firmado convenios con empresas en donde trabajan las aseguradas. Se atiende a niñas y niños desde los 43 días hasta los cuatro años, edad de ingreso a preescolar, aunque en algunos casos estos servicios se han ampliado hasta los seis años, brindando también un

servicio de preescolar, como en el caso de los convenios con Telmex y la Comisión Federal de Electricidad.

Se prestan diversos servicios según la edad, divididos en lactantes y maternas (igual que en la SEP). Existen 4 tipos de guarderías según su capacidad y el número de empleados: Tipo A: de 257 a 360 niños y niñas; Tipo B: de 174 a 256; Tipo C: de 97 a 173; y Tipo D: de 44 a 96.

Los espacios se dividen en las áreas de nutrición (almacenamiento y preparación de alimentos), fomento de la salud (enfermería y cubículos de aislamiento), pedagogía (atención, usos múltiples, áreas verdes, patios y sanitarios infantiles) y el área administrativa.

Guardería para madres IMSS. Estas guarderías son prácticamente iguales a las del esquema ordinario, salvo que ofrecen también el servicio de preescolar, es decir, atención a niños y niñas de entre 43 días y 6 años de edad.

Guarderías de esquema participativo. Este esquema surgió en 1983, procurando extender más los servicios del Instituto, especialmente en aquellos lugares donde a fuerza femenina de trabajo (aseguradas) fuese menor a 3,000 trabajadoras. Para ello es indispensable la participación comunitaria, pues el servicio corre a cargo de la misma comunidad, con capacitación y asesoría permanente a cargo del IMSS. Es más reducido en cuanto a tamaño, pues se instala para atender a alrededor de 48 niñas y niños, en fase experimental, sólo de los 12 meses a los cuatro años de edad.

Actualmente existen dos tipos de guarderías: una que tiene una capacidad de 36 a 48 niños y niñas y continúa atendiendo desde los 12 meses hasta los cuatro años y otra que atiende entre 66 y 96 niños y niñas, desde los 43 días hasta los cuatro años.

Guarderías de esquema vecinal comunitario. Se trata de la contratación de servicios privados para ejercer la función de guardería, pagada por el IMSS a favor de sus aseguradas, quienes viven en un área alejada de los servicios instalados. Para poder establecerse, el prestador de servicios privado ha de cumplir con las disposiciones técnicas del inmueble y de los servicios que establezca y continuamente evalúe el Instituto.

Guarderías de campo. Se trata de un programa reciente en el que las madres jornaleras o los varones viudos y/o responsables de los niños y niñas trabajan para un particular que los incorpora al IMSS. En este caso el servicio de guardería se implementa en conjunto con las empresas. La capacitación y la supervisión continuas corren a cargo del IMSS.

Programas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)

El objetivo principal del programa del ISSSTE es:

- Favorecer a condición laboral y familiar de las madres trabajadoras incorporadas al régimen del Instituto, brindarles cuidado, atención y formación integral a sus hijos desde los 2 meses de nacidos hasta los 6 años de edad.

Para el año 2000, el ISSSTE propuso:

- Poner en operación los nuevos documentos normativos que integran el Programa Integral Educativo (PIE).
- • Modificar los estándares de alimentación en las Estancias para el bienestar y Desarrollo Infantil.
- • Poner en marcha el programa de ampliación de los servicios de estancias infantiles, mediante la incorporación de instituciones educativas de los sectores social, público y privado para duplicar su capacidad de atención.
- Capacitar al personal de las Subdelegaciones de Prestaciones para la selección, contratación y supervisión de las estancias alternas.

Población atendida. Hijos e hijas d madres trabajadoras entre dos meses y cuatro años de edad.

Cobertura. El ISSSTE cuenta con 135 Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil en todo el país. Durante 1999 atendió a 28,329 niñas y niños.

Horarios. De 7 a 15, aunque algunas operan de 7 a 21 horas.

Contenido y metodología. Su programa educativo ha sido diseñado en conjunto con la SEP, de tal suerte que su estructura es básicamente la misma, fundamentada en el constructivismo e instrumentada a través de escenarios y material adecuado a las diferentes edades. De hecho, durante 1999, la SEP donó al Instituto 11,000 paquetes de material didáctico para actividades y juegos educativos así como 11,000 guías de orientación para madres y padres sobre el uso del material.

Además del programa educativo se ofrece el programa de fomento de la salud y cuidados odontológicos y psicológicos. Se proporcionan alimentos elaborados y supervisados por nutriólogos según la edad de las niñas y los niños.

Características del personal. Al tratarse de un servicio escolarizado y contar con una nómina específica para ello, se tiene personal médico, de enfermería, educadoras y trabajadoras sociales atendiendo estos centros. También hay asistentes con un perfil académico más bajo pero con supervisión.

Evaluación. Como lo establece la SEP, la evaluación de las niñas y de los niños se hace a través de las cédulas que permiten comparar sus conductas con el

desarrollo esperado. No conocemos evaluaciones de la calidad o efectividad de estos Centros.

Programas del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

Población atendida. Población altamente vulnerable, es decir, hijos e hijas de madres y padres que trabajan, de escasos recursos económicos y preferentemente carentes de prestaciones sociales. Trabaja con niños y niñas de 45 días a 5 años y 11 meses de edad en la modalidad de estancia infantil y de 2 años a 5 años y 11 meses en la modalidad comunitaria.

Cobertura

Programas del DIF, nivel nacional, cobertura en junio de 2000

Programa	Centros	Menores atendidos	Orientadoras
CAIC	1,772	61,064	2,849
CADI	283	23,800	

Actualmente existen dos modalidades que operan en el ámbito nacional, incluyendo al Distrito Federal. Ambas han sido desarrolladas en cooperación con la Dirección de Educación Inicial (anteriormente centralizada y federal) y actualmente supervisada y actualizada con la instancia perteneciente del Distrito Federal.

El Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC)

El modelo CAIC se propone:

- Proporcionar protección y formación integral a un mayor número de niñas y niños entre 2 y 5 años y 11 meses (aunque se concentra en niñas y niños de 2 a 4 años de edad) que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, a través de acciones educativas y asistenciales que propicien la interacción con su familia, con la sociedad y con su ambiente, para que logren en el futuro incorporarse en condiciones favorables a los procesos de desarrollo del país.
- Generar un modelo educativo asistencial susceptible de multiplicarse y adecuarse a todo el territorio nacional, que propicie la autogestión

comunitaria y prevenga las consecuencias del abandono temporal, maltrato, abuso sexual, desnutrición, deserción escolar, accidentes o la incorporación temprana a la calle de los niños y niñas en situación de riesgo.

- Apoyar a las madres trabajadoras y jefas de familia que carecen de los servicios asistenciales y educativos para el cuidado y la formación integral de sus hijas e hijos.
- Propiciar que los miembros de la comunidad se capaciten y desarrollen sus habilidades para atender los Centros de Asistencia Infantil Comunitarios de manera autogestiva.
- Los CAIC son instalados siempre y cuando no exista oferta educativa oficial de este nivel, en la zona de influencia del CAIC.

En el programa de los CAIC se capacita y supervisa a madres de la comunidad, como el servicio semi-escolarizado de la SEP (CAIC. Programa DIF-SEP, 1997).

Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI)

El modelo CADI es similar al modelo CENDI y sigue la misma línea normada por la SEP. Su objetivo general es: “Brindar atención integral a menores de 45 días de nacidos a cinco años y 11 meses de edad, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos, preferentemente carentes de prestaciones sociales y a familias que se encuentran en una situación especial, con la finalidad de favorecer el desarrollo del menor, así como promover la participación activa y responsable de la familia en beneficio de los niños y una cultura de respeto y pleno ejercicio de sus derechos” (Modelo CADI, DIF, s/fecha).

Sus objetivos específicos son:

- • Mantener y mejorar la salud física del menor y su familia, por medio de acciones preventivas, de control y orientación.
- Promover el desarrollo bio-psicosocial del menor a través de los programas de educación inicial, preescolar y recreativos formativos.
- Favorecer el estado nutricional del menor, mediante una dieta que responda a sus requerimientos alimenticios de acuerdo con su etapa de desarrollo.
- Promover la participación activa de la familia, propiciando la unificación de criterios y la continuidad de la labor educativa en el núcleo familiar en beneficio de las niñas y los niños.

Contenido y metodología. En las dos modalidades, operan en forma integrada dos programas: el asistencial y el educativo. El asistencial gira alrededor de los conceptos de prevención, afirmación y compensación, lo que significa que se

busca proteger a los niños y niñas que se hallan en condiciones de vida especialmente difíciles. Son de prevención porque se ofrecen cuidados de salud, nutrición y seguridad durante su estancia. Son de afirmación porque se procura inculcarles los valores de convivencia armónica, respeto por sí mismos y por sus compañeros, sentimiento de pertenencia, arraigo a su lugar de origen, aprecio y respeto por el género opuesto, la fe en el esfuerzo propio y la capacidad de interactuar con el mundo. Y son de compensación porque detectan y canalizan a las niñas y los niños que han sufrido daños mayores por parte de personas y circunstancias cercanas a su vidas, especialmente los infantes explotados, golpeados, abusados sexualmente o violados.

Entre las acciones concretas de estos programas se encuentran:

- Acciones afirmativas: derechos de los niños, rescate de valores sociales, integración familiar.
- Acciones asistenciales: alimentación, servicios de salud, servicios comunitarios, asistencia jurídica.
- Acciones compensatorias: tutela, educación formativa y asistencia integral.

El programa educativo es básicamente el mismo que utiliza la SEP en ambas modalidades, basado en las teorías constructivistas, en la oferta de actividades y materiales según la edad de las niñas y los niños y parte de la Construcción de esquemas de interpretación a partir de la interacción. Además, como la SEP, desarrolla las áreas personal, social y ambiental a través de las cuales se busca alentar a los infantes a curiosear, experimentar, probar y aplicar lo que piensan de las cosas que los rodean, bajo la dirección y vigilancia de los adultos, quienes planean las actividades a través de los procesos deseados en cada área (según la edad de las y los menores) y de acuerdo con las necesidades educativas de cada grupo.

El programa comunitario contempla la serie de capacitaciones que debe recibir cada orientadora comunitaria, tanto del DIF (área asistencial) como de la SEP (área educativa). Como es común en los programas comunitarios, es necesaria la existencia de un Comité Comunitario de Desarrollo Infantil, que apoya las actividades del Centro y el trabajo con las madres y los padres.

Características del personal. En general, el modelo escolarizado cuenta con personal especializado pues se dispone de una nómina que así lo permite, sin embargo, esta situación no es la misma para todo el país. Debido a la descentralización de los servicios, sucede que la nueva administración del D.F. Asumió en 1997 la responsabilidad de administrar estos servicios, realizándose la transferencia de funciones dos o tres meses después, sin que mediara una negociación entre la instancia federal y la estatal, lo que significó, según la versión del D.F., que se le dejara la infraestructura más deficiente y el personal más problemático y con menos capacitación; incluso analfabeta en algunos casos.

Para los programas comunitarios existe un mínimo de escolaridad, pero se respalda con capacitación y supervisión.

Horarios. El horario de los CADIs es variable, aunque lo más común es que se atiende de 8 a 17 horas y en algunos casos hasta las 18 horas. La mayoría de los CAICs tienen un horario corto, normalmente de 3 o 4 horas durante la mañana.

Evaluación. En cuanto al desarrollo de los infantes, se utiliza una adaptación de las cédulas de desarrollo utilizadas por la SEP, donde se compara la actividad de real de niñas y niños con la actividad esperada. En el caso de las figuras docentes se contempla un programa de supervisión y evaluación que dan sentido al programa de capacitación continua. Se evalúan las siguientes áreas: operación del programa, actividades educativas, estructura y organización y aspectos administrativos.

A diferencia de la SEP, el DIF cuenta además con la corriente asistencial, manejando albergues de beneficencia para la población más desprotegida. Ambas modalidades cuentan con un programa de fomento de la salud, respaldándose en los servicios médicos del DIF e incluso en el banco de medicamentos, cuando esto es necesario. En general, cuentan con la ventaja de canalizar a sus usuarios hacia otros servicios del DIF, entre ellos, los de salud y trabajo social.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE):

El Proyecto de Educación Inicial (PRODEI)

Población atendida. Grupos de padres y madres de niñas y niños menores de cuatro años, habitantes de comunidades marginadas, ya sean rurales, indígenas o urbano-marginales de todo el país (exceptuando el D.F.).

Cobertura. Las estadísticas oficiales indican que, en 1999, la cobertura en programas de educación para padres a nivel nacional fue de 497,368. Las estadísticas

Año	Padres y madres atendidos
1993	104,558*
1994	
1995	174,800*
1996	
1997	838,746*
1998	

presentadas por CONAFE están presentadas en otra forma y son las siguientes:

*CONAFE. Los totales incluyen solamente padres y madres atendidos en el PRODEI. No incluye otros servicios no escolarizados.

El hecho de que el programa termina después de un año para cada grupo participante hace difícil presentar estadísticas de forma que se pueda comparar con la población objetivo. No queda claro si se debe presentar el número de padres y madres participantes en un curso de un año o si se debe presentar el número acumulado de quienes han pasado por un curso (bajo el supuesto de que apliquen sus nuevos conocimientos de forma permanente, después de terminar con el curso).

El PRODEI propone:

- Promover el desarrollo personal de los niños y niñas a través de situaciones y oportunidades que les permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social de niñas y niños, estimulándoles a participar en acciones de integración y mejoramiento de la convivencia en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad de los infantes para iniciarlos en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención de niños y niñas menores de cuatro años por parte de los padres y madres de familia y de los grupos sociales con los que conviven.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños y las niñas en la sociedad en que viven, propiciando un clima de respeto y estímulo para su desarrollo (SEP, PRODEI, CONAFE, 1994).

Contenido y metodología. El PRODEI se nutre de la experiencia de la Dirección General de Educación Inicial (cuando tenía cobertura nacional, previo a la descentralización educativa), específicamente en su modalidad no escolarizada y de su trabajo directo con padres y madres de familia.

El enfoque se centra en el trabajo con los padres (casi todas madres) o responsables de la crianza, pues trata de optimizar el desarrollo de los niños y niñas a través de ellos, favoreciendo la calidad de vida de los infantes, en áreas tanto afectivas como de salud y de cuidado diario. Con este fin organiza grupos en los que se les proporciona información sobre la crianza de los niños y se vale de visitas domiciliarias para reforzar los contenidos y realizar evaluación. Para lograr esto, el programa cuenta con lo siguiente:

- La Guía de Padres, material ampliamente ilustrado dirigido a las madres y/o padres asistentes a las sesiones.

- El manual del Promotor Educativo, que contiene una descripción del programa y una guía sobre dinámicas de grupo y otras actividades del promotor.
- Una serie de folletos informativos sobre varios temas específicos de la crianza de los niños, como el juego y el control de esfínteres.
- Un rotafolio con varias láminas que ayudan al promotor a exponer diversos temas.
- Materiales de difusión del programa como calendarios, juegos, gorras, etc.
- Una ludoteca para mantener a las niñas y los niños realizando alguna actividad durante las sesiones de sus madres.

Al igual que los otros programas del CONAFE, el de Educación Inicial requiere para su operación del apoyo y aprobación de la comunidad. El Comité Pro Niñez es un órgano conformado por miembros de la comunidad en el que se procura incluir a autoridades y a las personas que representen o mantengan contacto con instituciones de salud, educación o alguna otra. Se espera que el Comité apoye el desarrollo de las sesiones y que realice acciones comunitarias a favor de la infancia.

Para la operación del programa, cada Estado se organiza en zonas y módulos, a cargo de coordinadores y supervisores, respectivamente. Ambas son figuras que cumplen con funciones técnicas y administrativas. Son los supervisores de módulo quienes directamente apoyan y asesoran a las promotoras educativas. Los ciclos de capacitación se planean para cada estado, por zonas y por módulos en las diferentes etapas de la operación del programa.

Cada ciclo educativo dura aproximadamente ocho meses y regularmente cuenta con una reunión semanal entre madres, padres y promotores. De forma complementaria, se realizan visitas a los domicilios con fines de seguimiento, es decir, se refuerzan algunos de los contenidos revisados en las reuniones, mediante asesorías personalizadas y se toman ciertos elementos para la evaluación.

Características del personal. A diferencia de otros programas de CONAFE, el PRODEI selecciona a adultos de la comunidad (preferentemente madres) como promotores educativos, flexibilizando los requisitos para su admisión (ya que incluso son nombrados por las autoridades locales) y reduciendo al mínimo la capacitación inicial —debido a las dificultades que tienen las mujeres para permanecer fuera de sus comunidades por largo tiempo—.

Evaluación. Se atribuye a las visitas domiciliarias una función de seguimiento. A partir de 1997 se cuenta con una escala de desarrollo realizada ex profeso para el

programa y se conoce ya de una aplicación a nivel nacional, sin embargo, no fue posible conocer características ni detalles sobre ese estudio.

En 1996 se realizó una evaluación de medio término (Delgado, 2000), que produjo algunos cuestionamientos y recomendaciones en cuanto al funcionamiento del programa. En esta evaluación y en otra realizada anteriormente, sobre el funcionamiento del anterior programa de educación no-escolarizada para padres de familia, aplicado a refugiados guatemaltecos en el Estado de Chiapas (Tena, 1996), se mostraron algunos efectos sobre las actitudes y prácticas de los padres. Sin embargo, al no poder demostrar la magnitud de su impacto, no se pueden sustentar los logros del programa y su modelo. El PRODEI es el proyecto de educación inicial que más crecimiento experimentó en términos de financiamiento y de cobertura, con apoyo parcial de fondos inicialmente prestados por el Banco Mundial y actualmente por el Banco Interamericano.

Costos. Hace tres años, se estimó un costo anual por niño de 34 dólares.

Servicios de alfabetización, primaria y secundaria que brinda el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

INEA cuenta con programas de alfabetización y educación básica. El programa de alfabetización es un servicio que se ofrece a cualquier persona mayor de 15 años, que por alguna razón no ha podido aprender a leer, escribir o a realizar operaciones aritméticas elementales. Los materiales necesarios para este servicio son elaborados y proporcionados por el INEA y están basados en una metodología especialmente diseñada para la alfabetización de adultos.

El programa de Educación Básica (primaria y secundaria) está dirigido a personas de 15 años o más que por alguna razón no iniciaron o no terminaron la educación primaria o secundaria. La primaria está integrada por seis áreas de conocimientos que se estudian en dos partes: La primera parte comprende Español y Matemáticas. En la segunda parte se estudia Español, Matemáticas, Educación para la Vida Familiar, Educación para la Vida Comunitaria, Educación para la Vida Laboral y Educación para la Vida Nacional.

Para concluir los estudios de secundaria se deben cursar tres grados. En cada grado las áreas de conocimiento que se estudian son Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En 1998 se atendió a 694,721 adultos en la primaria y se estima que en 1999 fueron 727,858.

Incluimos al INEA en esta revisión de programas de atención a niñas y niños menores de cuatro años porque, como se observa, algunos de los temas se relacionan con ser un buen padre o una buena madre. Además, en el programa de alfabetización, es posible elegir de entre varios módulos el contenido del programa para aprender a leer y escribir, y hay incluso un módulo sobre atención a niños.

Programa de atención a hijos e hijas de trabajadores agrícolas (SEDESOL)

El trabajo con hijos e hijas de trabajadores agrícolas en guarderías para la atención a menores de seis años forma parte de un trabajo más amplio con los jornaleros que incluye programas de salud, educación básica a otros niveles y desarrollo social y comunitario. El trabajo con niños se realiza de manera directa e integral en las guarderías. Una variante interesante del modelo es la guardería móvil que, como su nombre lo indica, puede seguir a las familias y sus niños de un lugar a otro y funciona en Mexicali, Baja California Norte.

Población atendida. Las guarderías se encuentran en cinco estados de la República (Baja California Norte y Sur, Nayarit, Sinaloa y Morelos) y en el 2002 se espera que empiecen a operar en el estado de Veracruz. Participan en el programa hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras agrícolas que migran de las zonas al sur del país a otras regiones, principalmente en el norte de la República. La mayoría de los jornaleros en el programa son trabajadores temporales pero en algunos casos se instalan permanentemente en el lugar. Las guarderías atienden a niñas y niños de 0 a seis años de edad.

Cobertura. La cobertura varía según la época del año. En temporada alta de trabajo en los campos, se estima que funcionan hasta 90 centros con aproximadamente 50 niñas y niños por centro, de los cuales más o menos 50% son menores de cuatro años, es decir, una cobertura de alrededor de 2,250 niñas y niños menores de cuatro años. En otras temporadas, el número es reducido porque los jornaleros agrícolas regresan a sus lugares de origen.

Contenido y metodología. Para formar una guardería, los promotores sociales que trabajan con jornaleros hacen una campaña de sensibilización con las familias sobre la importancia del servicio para sus hijas e hijos. Se firma un contrato con el productor, buscando su colaboración para proporcionar o construir un espacio y posiblemente alimentación para los niños. También establece vínculos con otros servicios (de salud, desayunos escolares del DIF, etc.) en la zona. El proceso de montar la guardería incluye participación de las familias para arreglar el espacio, hacer juguetes, grabar canciones, seleccionar a una madre como animadora del grupo de participantes y para dar mantenimiento al Centro. Los encargados del programa piensan que el trabajo de promoción social y la formación de organizaciones de madres es una de las partes más importante del programa.

El currículum utilizado se basa en un modelo desarrollado por Luz María Chapela para propiciar el aprendizaje por medio del juego. Identifica actividades que se pueden desarrollar con los niños y niñas en diferentes momentos del día.

Además del componente educativo, el programa incluye atención médica, seguimiento del estado nutricional y de la alimentación, en colaboración con otras entidades (por ejemplo: SSA, IMSS-COPLAMAR, DIF, Instituto Nacional de Nutrición).

Características del personal. Los promotores sociales, profesionales y empleados de SEDESOL animan el proceso. La atención en los centros está a cargo de madres jornaleras seleccionadas por el grupo de participantes, excepto en el caso de Nayarit, en donde los mismos promotores realizan el trabajo diario en el Centro con algunas madres como auxiliares. En los dos casos, las madres reciben capacitación y supervisión continua.

Costos. En el caso del programa móvil, los fondos proceden de un préstamo del BID. En todos los demás, SEDESOL subsidia a los promotores pero los costos directos del programa están cubiertos por medio de los acuerdos con el productor y los servicios locales, con apoyo de las familias, en especie y tiempo. En Nayarit, la organización de mujeres ha formado una cooperativa de abasto para comprar alimentos al mayoreo y repartirlos entre las familias, como forma de mejorar el estado nutricional.

Proyectos de las Organizaciones Sociales

Red de Centros de Atención OLIN

Esta red está conformada por aproximadamente 20 centros comunitarios y populares en el Distrito Federal. En general, los centros que participan en esta red son centros preescolares, aunque la mayoría también atiende a niñas y niños menores de cuatro años en una sección especial. Como ejemplo de estos centros presentamos el caso del Cerro del Judío.

Centro de la Amistad del Cerro del Judío

Población atendida. Niños de escasos recursos, hijos e hijas de padres no asegurados que viven en las inmediaciones del Cerro del Judío y de la Colonia Chamontoya. Se trata de un proyecto con 26 años de trayectoria, realizado por la sociedad civil.

Cobertura. Actualmente cuenta con dos escuelas, la primera ubicada en el Cerro del Judío con capacidad para atender a 132 niños y niñas y la segunda en la Colonia Chamontoya, que puede atender hasta 200 niños y niñas a partir del ciclo 2000 - 2001. La trayectoria de este Centro es bien conocida por la comunidad, que tiene saturados los servicios sin que se realice promoción alguna, a pesar de que actualmente, al menos en Cerro del Judío, ya existen jardines de niños. Las escuelas brindan el servicio a niños y niñas de uno a seis años de edad, con la gran mayoría en las edades preescolares de 4 o 5 años. Es decir, el componente de educación inicial está presente pero la cobertura es relativamente pequeña en relación con la inscripción total.

Horarios. Se ofrecen los servicios de desarrollo infantil y de educación preescolar en dos horarios, de 8 a 1 y de 8 a 17, con excepciones que se prolongan hasta las 18:00 horas.

Características del personal. Gran parte del personal es originario de la comunidad y comparte sus características de pobreza; suelen tener un bajo nivel educativo, aunque son seleccionadas por el entusiasmo que demuestran hacia el proyecto. Además del apoyo de varios profesionales, se cuenta con dos guías Montessori, que supervisan permanentemente a los nuevos elementos. En la parte pedagógica se trabaja con madres de la comunidad que han sido capacitadas para el trabajo con niñas y niños y que son continuamente asesoradas por las dos guías Montessori y por la coordinadora del proyecto. Se cuenta con el apoyo de una nutrióloga.

Contenido y metodología. Las metas educativas incluyen el desarrollo de niños seguros, independientes, responsables, solidarios y críticos. Se trata de un proyecto que incluye también objetivos de desarrollo comunitario, pues hace énfasis en el origen humilde y de desventaja social de los niños y las niñas así como en las circunstancias difíciles de sus madres, quienes se ven obligadas a trabajar sin seguridad social. También impulsa el desarrollo de las madres que se integran al Centro como educadoras, brindándoles capacitación, supervisión y un sueldo.

La metodología es Montessori adaptada a las condiciones del medio a través de la experiencia, incluyendo la atención a las y los menores de tres años. El trabajo se realiza mediante rutinas de trabajo individual y grupal por áreas, además del juego libre, la hora de la comida y el trabajo en equipo. Incluso para niñas y niños menores de 3 años se contempla el desarrollo de habilidades sensoriales, táctiles y de lenguaje.

En todos los casos se ofrece un desayuno y, en el horario completo, el servicio de comida.

Evaluación. Para la evaluación de las niñas y los niños se contempla un sistema individualizado de registros por edad, tanto de actividades individuales como de grupo. Se hace también un seguimiento continuo del personal y se cuenta con el reconocimiento y solicitud de capacitación por parte del DIF y de la SEP. Sin embargo, se reconoce que no se lleva a cabo una sistematización de la experiencia y nada se conserva por escrito, aunque esto ya se hace necesario.

Directorio

Lic. Manuel Ángel Núñez Soto
Gobernador Constitucional del Estado de Hidalgo

Ing. Raúl González Apaolaza
Secretario del Sistema de Educación Pública de Hidalgo
y Director General del Instituto Hidalguense de Educación

UPN-AJUSCO

Mtra. Marcela Santillán Nieto
Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

UPN-HIDALGO

Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira
Director General de la UPN-Hidalgo

Profra. Olga Luz Jiménez Mendoza
Coordinadora de Licenciaturas

Mtra. Alma Elizabeth Vite Vargas
Coordinadora de Posgrado

Profra. María del Socorro Sánchez Ramírez
Coordinadora de Investigación y Educación Continua

Dr. Julio Alfonso Pérez Luna
Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria

C.P. Mireya Alanis Islas
Coordinadora Administrativa

I.S.C. Elvira Islas Martínez
Coordinadora de Planeación

Profr. Eduardo Bautista Espinosa
Director Sede Regional Huejutla

Profra. Lourdes Yamada Dowhen
Directora Sede Regional Ixmiquilpan

Profra. Georgina Islas Guerrero
Directora Sede Regional Tulancingo

Profr. Osvaldo Pagola Rendón
Director Sede Regional Tula

Profr. Eleazar Ocampo García
Director Sede Regional Tenango

I.S.C. Vanessa Aglé García Piña
Servicios Escolares

I.S.C. Luis Carlos Reyes Olivares
Centro de Comunicación Educativa
y Nuevas Tecnologías y Centro de Cómputo