

DIÁLOGOS DEL SIPI

Conversación con
María Victoria Peralta

Directora del Instituto Internacional de
Educación Infantil de la Universidad Central
de Chile.

El desafío de construir una auténtica
pedagogía latinoamericana para la
educación inicial

Enero 2014



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



SITEAL

SISTEMA DE INFORMACION DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA

SIPI



Fundación ARCOR



unicef



María Victoria Peralta¹

Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile.

« En el caso del nivel inicial, es fundamental volver a ubicar el juego en el centro del aprendizaje. Los jardines de infantes se están convirtiendo en espacios que preparan para una etapa posterior, pero los niños no están jugando, no están descubriendo, no están imaginando, no se están asombrando. Los niños tienen que jugar porque esa es su forma de vida y así aprenden»

María Victoria Peralta es docente e investigadora. Ha ocupado importantes cargos en Chile como Directora de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1990-1998); Coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia (1998-2001) y Coordinadora Nacional de Educación Parvularia (2002-2006).

En el ámbito académico se ha desempeñado como docente en diversas Universidades nacionales y de Latinoamérica y como Coordinadora del primer Magister en Educación Parvularia de Chile en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Ha sido consultora de la OEA, UNICEF, UNESCO, BID, PMA y OEI y ha tenido el rol de asesora en la elaboración de los Currículos Oficiales de Educación Inicial en Nicaragua, Ecuador, Paraguay, México y Panamá, además de haber Coordinado la elaboración de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” de Chile.

Ha sido Directora del Comité Chileno de la OMEP y de la Asociación Chilena de Currículo Educativo.

Actualmente es Directora Académica del Magister en Educación Infantil y del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile y miembro del Comité Chileno de la OMEP.

¹ La versión final de este texto fue elaborada por Vanesa D'Alessandre a partir de los insumos realizados por Carolina Duer

Según su opinión, ¿Qué razones explican el lugar destacado que actualmente ocupa la educación de la primera infancia en la agenda educativa regional?

Al repasar la historia de nuestra región, **no quedan dudas de que la educación inicial está ocupando un lugar inédito.** En la actualidad, casi no hay país que no incluya en su programa de gobierno una política específica de educación inicial y eso es materia de los últimos años.

Existe una multiplicidad de factores que han contribuido a otorgar relevancia a la educación de la primera infancia. La Convención Internacional de los Derechos del Niño, las investigaciones provenientes de las neurociencias y de la psicología, los aportes que han hecho los economistas al concluir sus investigaciones con afirmaciones tales como “*si se invierte un dólar en la educación de la primera infancia, luego se ahorrarán siete*”. Todos estos han sido elementos muy importantes para el mundo de tomadores de decisión.

De todos modos, el lugar destacado que en términos enunciativos ocupa la primera infancia en la agenda educativa regional, no siempre se ve acompañado del financiamiento o de los instrumentos adecuados para poder implementar las políticas que este grupo requiere con vistas a recibir una atención de calidad.

Aunque han transcurrido varios siglos desde que en 1640 Juan Amos Comenio² planteó por primera vez que el niño tenía derecho a la educación desde que nace, se requirió tiempo e investigaciones para comprender y legitimar la influencia que ejerce un ambiente enriquecido -en términos de nutrición, cuidado, afecto, estimulación- en la formación de la red de conexiones sinápticas.

¿Cuáles son las limitaciones de los enfoques economicistas para el abordaje de las políticas orientadas a la primera infancia?

Los tiempos del mundo político y económico son muy distintos a los del desarrollo del aprendizaje.

² Juan Amós Comenio (1592-1670) fue un filósofo, teólogo y pedagogo checo, conocido en el ámbito de la pedagogía como “Padre de la educación moderna”. Su obra mayor fue *Didáctica Magna*, publicada definitivamente en 1658, donde compendia todas sus ideas sobre la educación. Este libro se encuentra disponible en http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf Más información sobre su vida y obra disponible en <http://labinertodelmundo.wordpress.com/juan-amos-comenio/>.

En América Latina se registra un profundo interés por evaluar la calidad de la educación infantil; para eso parecieran abundar los recursos. Pero hay poco interés por instalar las condiciones que permitan mejorar la calidad.

Un cambio profundo en la educación es la formación humana, se puede percibir en diez años. Son plazos muy largos para los tiempos políticos y económicos que buscan constatar los beneficios de las inversiones realizadas en forma inmediata. Ahí hay un problema.

¿Cuáles son los puntos más destacados del debate actual en torno a la educación inicial?

El encuentro que más ha contribuido a pensar colectivamente cómo debe ser la educación inicial fue el congreso mundial que organizó la UNESCO en Moscú³. Tuve la posibilidad de ir como vicepresidenta de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) para América Latina⁴ y escuchar a referentes del ámbito político, académico y de la educación, debatiendo en torno a la educación inicial, compartiendo experiencias e investigaciones.

Recuerdo que un grupo grande de economistas y políticos hablaban permanentemente sobre calidad. Entonces, los educadores latinoamericanos hicimos nuestro aporte al proponer un abordaje de la cuestión de la calidad educativa que excediera los análisis derivados de los resultados en las pruebas internacionales⁵. La calidad no puede ser tratada de manera superficial, hay que tener en cuenta múltiples dimensiones como la cantidad de niños por docente, la infraestructura, los recursos didácticos⁶.

En el caso del nivel inicial, es fundamental volver a ubicar el juego en el centro del aprendizaje.

³ En septiembre de 2010 la UNESCO organizó la primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia que culminó con la adopción de un programa de acción mundial llamado *Marco de Acción y Cooperación de Moscú: Aprovechar la Riqueza de las Naciones*, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882s.pdf>.

⁴ OMEP es una organización internacional, no gubernamental, sin fines de lucro que se ocupa de todos los aspectos relativos a los cuidados y la educación de la primera infancia. Actualmente se encuentra en más de 60 países y cuenta con representantes en las reuniones mundiales de UNESCO, UNICEF y otras organizaciones internacionales con objetivos similares. Más información disponible en <http://www.omep.org.gu.se/en+espa%C3%B1ol/>

⁵ A propósito de las pruebas internacionales, se sugiere leer el artículo de Pablo Gentili "Rankingmania: PISA y los delirios de la razón jerárquica" disponible en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los-delirios-de-la-razon-jerarquica.html>

⁶ En sintonía con estas afirmaciones, una aproximación más integral al concepto de calidad educativa puede encontrarse en el aporte de Ignacia Toro del Río y Juan Bravo Miranda al Debate N°8 de SITEAL. Allí los autores subrayan la necesidad de evaluar de una manera más global la calidad de la educación, considerando que el mejoramiento del sistema no pasa sólo por mejorar sus resultados, sino también sus procesos e insumos.

El texto se encuentra disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate08_12202010_bravomiranda.pdf

Al estudiar la historia de la educación infantil, se observa que cuando se instaló la educación inicial en América Latina, hace aproximadamente ciento cincuenta años, la pedagogía se importaba de Europa, donde por entonces ya llevaba cien años de desarrollo.

Si bien se ha dicho mucho sobre la educación para la primera infancia, todavía el niño es visto como un ser “menor”, más reactivo que proactivo. Tal vez por eso la cuestión del juego aún no ha tomado un estatus apropiado.

Desde 1838 Friedrich Froebel se dedicó a fabricar los primeros materiales didácticos para niños, encontrándose frente al desafío de pensar un sistema de enseñanza preescolar fundado en el juego⁷. Por eso, resulta difícil creer que en el año 2010, en un congreso organizado por la OMEP en Suecia⁸, los representantes de Latinoamérica tengamos la necesidad de plantear que se está perdiendo el sentido de la educación inicial.

Los jardines de infantes se están convirtiendo en espacios que preparan para una etapa posterior, pero los niños no están jugando, no están descubriendo, no están imaginando, no se están asombrando. Los niños tienen que jugar porque esa es su forma de vida y así aprenden.

Esto fue escuchado por los representantes de cerca de ochenta países, de los cinco continentes y constituyó el impulso para la elaboración de la Declaración mundial del derecho del niño a aprender jugando⁹. En todos los encuentros que se han organizado últimamente a nivel regional, se percibe la preocupación en torno a la primarización del nivel inicial y a una inadecuada forma de introducir al niño pequeño en las disciplinas. Hace más de cien años Froebel compartía con los niños las figuras geométricas

⁷ Friedrich Fröbel o Froebel (1782-1852) fue un pedagogo alemán dedicado a estudiar la educación preescolar. Acuñó el término *kindergarten* para el sistema de enseñanza fundado en el juego, entendido como la forma típica que tiene la vida en la infancia.

Más información sobre su vida y obra disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/frobels.PDF>

⁸ En agosto del año 2010, la ciudad de Gotemburgo, Suecia, fue anfitriona del Congreso Mundial “Niños: ciudadanos en un mundo con desafíos” organizado por la OMEP.

⁹ En la “Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. OMEP 2010” se señala que “(...) actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los Gobiernos están sobre enfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en nuestros niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación. Debido a estas políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego (...)”

El texto completo puede consultarse en <http://www.omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>

euclidianas, María Montessori¹⁰ iniciaba a los niños a la lectura y la escritura mediante juegos, Decroly¹¹ les presentaba el mundo de la ciencia y los invitaba a hacer experimentos. En los últimos tiempos, aquellas propuestas pedagógicas para la educación inicial basadas en una visión más holística del niño se han debilitado ante la entrada de la disciplina tradicional y del contenido por sí mismo desplazando la posibilidad de construcción del niño.

En la gran mayoría de los países de América Latina los niños están siendo sobre exigidos, se los está limitando en sus formas de aprender mediante el descubrimiento, el asombro, a través de todos los sentidos. La sobre escolarización del nivel inicial está amedrentando las ganas de los niños de aprender y asomarse al mundo. Se ha metido al niño pequeño dentro de una camisa de fuerza.

¿Cuál es, según su opinión, la identidad del nivel inicial? ¿Qué opinión le merece la supuesta tensión entre la función asistencial y pedagógica del nivel inicial?

El niño necesita una atención integral, no basta con que esté bien alimentado y atendido en el plano asistencial. La primera infancia es una etapa tremendamente delicada y llena de oportunidades. Saber aprovecharla no significa sobre exigir ni sobre estimular al niño, sino abrirle las puertas para que la viva gozosamente, desde su ser infantil.

Un niño que pertenece a una familia de sectores vulnerables necesita de la protección que brinda el jardín de infantes porque allí se le asegurará alimentación y ciertos controles de salud. El problema aparece cuando el nivel inicial se queda sólo en eso, relegando lo educativo. No veo que haya que optar por una u otra función, sino que lo educativo debe estar *per se* y lo asistencial cuando es necesario.

¹⁰ María Montessori (1870-1952) fue una médica y pedagoga italiana que renovó la enseñanza desarrollando un método basado en el fomento de la iniciativa de los niños, de modo que aprendieran por sí mismos y al ritmo de sus propios descubrimientos. El principio básico sostenido por Montessori era que los niños necesitaban estímulos y libertad para aprender. El maestro tenía que dejar que los niños expresaran sus gustos y preferencias, para que tuvieran un papel más activo y dinámico en el proceso de aprendizaje.

¹¹ Ovide Decroly (1871-1932) fue un médico y pedagogo belga cuya propuesta pedagógica se basa en el respeto por los intereses del niño, los cuales atraen y mantienen su atención, posibilitando la construcción de conocimientos. Decroly propugna la observación activa de la naturaleza como método a seguir. Sostiene que el profesor debe enseñar más con hechos que con palabras; su función es presentar, hacer observar, analizar, manipular, experimentar, construir, ya que la enseñanza teórica es muy cómoda para el maestro, pero muy difícil para el alumno. Como la escuela está en todas partes –la cocina, el comedor, el jardín- cualquier lugar es válido para el aprendizaje, de hecho estos espacios pueden incluso ofrecer más posibilidades que el aula propiamente dicha.

La tensión en torno a la educación inicial como un nivel con identidad propia, centrado en el juego, o una instancia de introducción a las disciplinas resulta alarmante. A veces creo que la mayoría de la gente no comprende el sentido de la educación inicial. Al niño le interesa el mundo de las cosas, de las cantidades, de los signos extraños que ve como algo mágico y más tarde conocerá como lectura y escritura. No debemos radicalizarnos y pensar en puro juego o pura iniciación a la lectura, escritura y matemática. La cuestión es de forma y el punto de partida es el niño que descubre lo que es el mundo. Ha habido una ruptura, desapareció el juego y el niño se inserta en programas de “apresto” en los que incluso se registra una vuelta de metodologías que habían sido dejadas de lado, como copiar el palote o copiar el número. He visto hasta dibujos de divisiones y fracciones en las paredes de salas en jardines de infantes, desestimando que el niño cuando parte una torta en dos también está haciendo fracciones. Esto indica una total incompreensión de lo que es el niño pequeño.

El mundo actual centrado en los resultados de las pruebas internacionales, la competencia y el exitismo, ha hecho presión sobre la educación inicial. Se está perdiendo de vista que si un niño se desarrolla bien en su tránsito por este nivel, va a tener todo lo que necesita al llegar a la primaria, y fundamentalmente, va a ser un niño con iniciativa, creatividad y capacidad de plantear sus propias hipótesis. Esa es la riqueza de la educación inicial tal como la entiendo.

¿Cuáles han sido las principales transformaciones en las propuestas pedagógicas orientadas a los niños pequeños durante las últimas décadas?

Durante la primera mitad del siglo XX las propuestas pedagógicas llegaban desde Europa y muchas, como las de Froebel, Montessori y Decroly, eran de una riqueza muy grande. Con el tiempo América Latina empezó a darse cuenta que era necesario “nacionalizar la educación inicial”, generar propuestas que reflejaran las realidades de los países de nuestra región. Este proceso no resultó sencillo y se cayó en una gran pobreza pedagógica. Aún así, se desarrollaron algunas experiencias interesantes para trabajar con nuestras realidades, pero ha habido poca sistematización, poca valoración de lo que hacemos, poco compartir, por lo que estas propuestas quedaron un poco en el aire. Hasta el día de hoy seguimos importando de afuera y no entendemos que somos nosotros, los latinoamericanos, los que tenemos que hacer los currículos para nuestros niños partiendo de nosotros mismos.

Una propuesta fantástica de educación inicial sobre la que mucho se habla por estos tiempos, se lleva adelante en Reggio Emilia, un municipio medieval en Italia, al norte de Bologna¹². Es una experiencia hermosa, muy italiana, que otorga un lugar central al

¹² Las escuelas de Reggio Emilia están basadas en un principio fundamental: “Si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias” (Loris Malaguzzi, *La Educación Infantil en Reggio Emilia*, pag.60, ed. Octaedro), es decir, las ideas surgen a partir de los acontecimientos y experiencias reales, dando lugar a

trabajo con talleristas de arte. En Argentina, Uruguay y Chile se ha desarrollado una red de jardines que tratan de imitar la idea de Reggio Emilia. Pero no se trata de traer Reggio Emilia a América Latina, porque es un proyecto pensado para una ciudad medieval, con una *piazza* desespejada, con una arquitectura propia. Nosotros estamos ahora conversando en un lugar fantástico, un barrio histórico, como tiene Santiago, La Habana, o Cartagena de Indias. Todas las ciudades tienen un centro histórico más o menos grande, con sus propias tradiciones. El desafío es construir currículum desde nuestro contexto, invitando al niño a descubrir que una calle de adoquín es bien diferente a la otra que está asfaltada, proponiéndole comparar el hermoso edificio colonial de adobe y teja con el edificio moderno que lo refleja. Contrastando la arquitectura moderna y la de hace ciento cincuenta años los niños pueden dibujar, inventar historias, imaginar quién vivía en una casa, quién vivirá en la otra. ¡Es posible hacer tantas cosas a partir de lo que tenemos frente a nosotros!.

Nuestra América ha estado siempre mirando para otros lados, le ha costado construir educación partiendo no solamente de la cultura que tenemos y de lo que somos, sino también de lo que queremos ser. Si seguimos importando lo de otros, sin pensar en la educación que queremos para nuestros niños, seguiremos en una eterna dependencia.

En relación con el modo en que se han ido transformando los modelos institucionales para la educación inicial, América Latina ha probado diversas fórmulas, dependiendo de la legislación, las características y los recursos de cada país. Considero que todas estas opciones son válidas. En algunos países los jardines son gestionados por los municipios, mientras que en otros la educación inicial funciona de manera centralizada. También pueden funcionar bien las iniciativas gestionadas conjuntamente por la comunidad y el municipio. Si la gestión está al servicio del proyecto pedagógico, todas las experiencias son provechosas. Los problemas surgen cuando se instalan trabas burocráticas en detrimento de procesos facilitadores. En estos casos, los niños terminan encerrados en cuatro paredes, sin poder ir más allá del patio del jardín para apreciar los entornos culturales y naturales de nuestra América Latina.

También ha habido interesantes cambios en torno a la formalidad o no formalidad de los programas para la primera infancia. Los programas formales reciben diversos nombres en la región: sala cuna, jardín maternal, jardín infantil, escuela de párvulos. Los programas no formales también son denominados programas alternativos, de acuerdo con la clasificación de la UNESCO, porque utilizan recursos de todo tipo, otros espacios, otros ciclos, otros agentes educativos.

En América Latina, los programas no formales o alternativos pasaron una época de una pobreza enorme. Se los consideraba programas de segunda clase, programas pobres para niños pobres. Fue una etapa de tremendas necesidades, había tanta población sin atender que primaba la idea de hacer lo que se pueda. Se popularizaron los “Hogares de Cuidado

Diario” u “Hogares Comunitarios”, que hasta el día de hoy siguen constituyendo uno de los programas de mayor extensión en la región, sobre todo en Centro América¹³. Esta iniciativa consiste en convocar a un poblador para que reciba a un grupo de niños en su casa, se le paga con un poco de comida u otras veces con un monto mínimo de plata. Paulatinamente estas iniciativas han ido mejorando. Colombia le dio más formalidad, el Estado le paga mejor a los pobladores que están a cargo de un hogar y brinda apoyo en materia de salud.

Las evaluaciones de los programas alternativos nunca fueron buenas en materia educativa, porque en el fondo se trata de garantizar una protección elemental a los niños para evitar que caigan a un pozo séptico o mueran de hambre. La tarea de estimular al niño para potenciar el desarrollo de su cerebro, desenvolver aptitudes humanas, hacerlo más curioso y más creativo requiere de un agente educativo con formación y no de iniciativas básicas con grupos de 40 o 50 niños bajo un toldo. Varios países advirtieron esta situación e incluyeron estos programas en las propuestas oficiales de los Ministerios de educación. Por ejemplo, los currículos de Chile, Nicaragua y Panamá aclaran que la propuesta oficial puede ser aplicada tanto en el marco de un programa desarrollado en el hogar como en un centro infantil. En el fondo, se ha asumido que no puede haber propuestas de primera y segunda, el ideario pedagógico tiene que ser el mismo, las formas de hacerlo pueden variar. De hecho, hay cosas tan creativas en América Latina: cuenta cuentos que llegan a las plazas de los pueblos más remotos en burritos con sus alforjas llenas de cuentos, radios populares especialmente pensadas para los niños pequeños. En una oportunidad, junto con Gaby Fujimoto hicimos para la OEA una sistematización de las modalidades no formales de atención a la primera infancia que había en América Latina y llegamos a más de 40¹⁴. Hoy en día deben ser entre 80 y 100. Lo importante es que cumplan con criterios de calidad. Muchas veces los gobiernos optan por el camino más fácil y con un monto mínimo de plata llegan a atender a miles de niños. Pero no se trata de eso, el desafío es dar educación.

Tras la vuelta de la democracia, en Chile se trabajó sobre una gama muy rica de programas no formales y se le dio el mismo nivel de calidad que a las propuestas formales. Sin embargo, ha habido ciertas discontinuidades en esas políticas. Las asignaciones presupuestarias reflejan que se sigue pensando en las propuestas formales

¹³ Para conocer más sobre este tipo de programas se sugiere consultar

•La Información disponible en la base de políticas del SIPI acerca del Programa de Hogares Comunitarios desarrollado en Guatemala

<http://www.sipi.siteal.org/politicas/303/programa-de-hogares-comunitarios>

•Una breve descripción del funcionamiento de los Hogares de Cuidado Diario en Venezuela

<http://www.risalc.org/portal/proyectos/ficha/?id=175>

•Un proyecto de ley de Panamá que establece la creación de los Hogares de Cuidado Diario, como parte del Programa Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia.

http://www.asamblea.gob.pa/apps/seg_legis/PDF_SEG/PDF_SEG_2010/PDF_SEG_2011/PROYECTO/2011_P_414.pdf

•El Informe del BID *Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014* (2010) según el cual en este país “De los niños y niñas que asisten a alguna institución de educación inicial, la gran mayoría (48%) asiste a los hogares comunitarios de bienestar familiar (HCBF), particularmente en el área rural (64%)”.

<http://www.genesis-foundation.org/storage/docz/Documento%20BID%20PI%20Colombia%202010.pdf>

¹⁴ La entrevistada alude al estudio *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI* (1998), capítulo VI “Análisis cualitativo de las modalidades de atención a la primera infancia”, apartado 6.2. “Las modalidades “no - formales”” disponible en

<http://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

como la mejor vía de atención a la primera infancia. Por lo general, no quedan muchos recursos para ir por el camino alternativo.

Un programa no formal de calidad, con profesionales, con participación comunitaria, con un aprovechamiento de la riqueza humana, natural y cultural del entorno, puede ser tan bueno como un buen programa formal. Pero me atrevo a decir que esa visión todavía no ha sido incorporada.

¿Qué formas asumió la expansión del nivel inicial en la región durante la última década?

En los países que aun no asignan muchos recursos sigue prevaleciendo la atención mediante programas no formales.

En general, Centro América crece por la vía no formal mientras que en los países del cono sur, como Argentina, Uruguay y Chile, la expansión se da principalmente por la vía formal.

Al analizar el perfil de quienes se sumaron al nivel, las estadísticas de la región indican que se han integrado con mayor facilidad los niños de zonas urbanas, puesto que a mayor concentración demográfica es más fácil que se acceda masivamente¹⁵. Los niños de zonas de alta dispersión geográfica permanecen un tanto invisibilizados, debido a que carece de sentido instalar un jardín de infantes cuando hay uno o dos niños en un puesto ovejero y a 80 kilómetros se encuentran otro niño. Allí hay que llegar a través de la radio o por medio de educadores itinerantes que periódicamente dejen material a las familias. Otro grupo que ha sido desatendido es el que conforma la población indígena. A veces, los propios pueblos originarios expresan: “si van a venir con una propuesta de la ciudad, a

¹⁵ En el Informe SITEAL 2009 *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado*, específicamente en el capítulo IV “Educación y primera Infancia”, se señala: “El acceso de los niños a la escuela antes de los 6 años responde a un patrón social y geográfico muy pronunciado: las probabilidades que tienen los niños y las niñas de 5 años de asistir a la escuela cuando residen en los hogares mejor posicionados en la estructura social son mayores que las de los niños y las niñas de los hogares con menos recursos, y la expansión de la escolarización entre los niños de 5 años en las áreas urbanas es muy superior al de las zonas rurales. A esta edad, ocho de cada diez niños se encuentran escolarizados; esta proporción supera al 85% en las áreas urbanas y no alcanza a siete de cada diez niños en las zonas rurales o entre aquellos que provienen de los sectores socialmente más postergados.

Los procesos de expansión educativa suelen comenzar en los sectores sociales más favorecidos para, con el tiempo, incorporar a la población de los sectores más postergados. En efecto, la brecha en la escolarización de los niños de 5 años según el clima educativo del hogar de origen se acerca al 30% en favor de los niños de hogares con adultos con un nivel de instrucción mayor. A la vez, esta brecha tiende a reducirse a medida que la asistencia a la escuela para el total de niños de 5 años asciende, de tal forma que en los países del Cono Sur se reduce al 10%, en tanto en los países centroamericanos, la asistencia a la escuela de los niños más pobres representa menos de la mitad que la de los niños provenientes de hogares con mayor capital educativo.”

El Informe SITEAL 2009 se encuentra disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/228/informe-2009>

Más información sobre la expansión del nivel inicial en América Latina puede consultarse en el cuaderno N° 16 del SITEAL “La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década” disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_16_nivel_inicial.pdf

imponer que se acabe nuestra lengua materna, nuestros valores, nuestra cosmovisión, mejor no se metan”. De hecho, hay muchos programas que son totalmente invasivos. También hay buenas experiencias de educación indígena, pero son escasas.

El desarrollo de propuestas educacionales para la población indígena y afro descendiente, elaboradas con ellos y con la apertura necesaria para que puedan participar en el mundo desde la riqueza de su cultura, sigue siendo una enorme tarea pendiente.

Estas poblaciones tienen tanto derecho a disponer de recursos públicos como el niño que vive en plena ciudad. Lo que no quieren es que vengan con propuestas invasoras, quieren propuestas construidas desde ellos¹⁶.

Partiendo de que todos los niños deberían tener la posibilidad de acceder al nivel inicial, ¿Por qué es un problema que un niño menor de 5 años no vaya a la escuela, aún cuando esta situación responda a la decisión de la familia de hacerse cargo de la educación de sus niños pequeños?

Depende, en primer lugar, de las condiciones de vida de la familia. Pero además, ni la familia con todos los recursos del mundo lo sabe todo frente a un tema tan complejo como es la formación humana. La educación inicial nunca ha querido sustituir a la educación de la familia. Es cierto que la familia puede hacer muchas cosas, pero un niño cerca de los dos años necesita socialización y necesita de otros elementos que puede brindarle una buena educación inicial. Si va a ser una educación inicial pobre da lo mismo que se quede en cualquier lugar. Hay experiencias que muestran que a veces a un niño pobre en una experiencia curricular pobre, le va peor que si se hubiera quedado en el patio de su casa persiguiendo a la gallina, porque se estaba moviendo por lo menos.

Toda familia necesita algún apoyo, como todo educador necesita el apoyo de la familia. Este debería ser un trabajo de complementariedad, de colaboración mutua. Es importante brindarle al niño un ambiente enriquecido, hablarle, darle oportunidades, favorecer su curiosidad desde bebé. El amor que reciba en el hogar es insustituible, no habrá educadora que pueda sustituir ese amor. Pero también debemos detenemos a observar cómo vive la familia latinoamericana hoy en día: trabajando todo el día, estresada, sin tiempo para ir con los niños a un concierto o a una exposición.

La familia se encuentra atravesando un problema muy serio. En los niveles más acomodados los padres están muy estresados y en los sectores más desfavorecidos encontramos al papá o la mamá muchas veces en hogares monoparentales, con la responsabilidad de trabajar y luego hacer las tareas de la casa. ¿Cómo hacemos para que la familia latinoamericana no pierda su alegría, su gozo? Deberíamos repensar cuál es el

¹⁶ Para profundizar en torno a estas cuestiones se sugiere ver el Dialogo del SITEAL con Sylvia Schmelkes “Educación y diversidad cultural” disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_sylvia_schmelkes_20131608.pdf. Asimismo, el Informe 2011 del SITEAL presenta un análisis de la situación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y puede consultarse en http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011.

sentido de la sociedad, cuál es el sentido de la educación y si nuestros niños la están pasando bien o no. Tengo la sospecha de que no lo están pasando bien, van al jardín y los estamos presionando para que sumen, resten, hagan palotes, entonces, como diría Mafalda “Paren el mundo, que me quiero bajar”¹⁷. Tonucci también tiene unas caricaturas preciosas donde representa a ese niño que no quiere ser tan exigido y desea dibujar la mariposa que vio, o el gigante que se imaginó¹⁸.

En relación con la oferta del nivel inicial, no puede perderse de vista el papel que cumple el sector privado¹⁹. ¿Cuáles son los desafíos que deben asumir los Estados latinoamericanos frente a este panorama?

El sector privado, que justamente por tener más recursos debería ser un motor, muchas veces no ofrece ninguna maravilla en materia pedagógica.

En torno a la gestión privada del nivel inicial debería haber una mayor regulación orientada a delimitar ciertos estándares relativos a la cantidad de personal, condiciones de seguridad de los espacios y sobre todo, un proyecto pedagógico.

¿Qué estrategias deben desarrollar los Estados latinoamericanos ante la amplia heterogeneidad de perfiles no docentes en el nivel inicial?

Gran parte de la atención a la primera infancia en América Latina la realizan agentes educativos no profesionales. Si bien todos los países han estado generando formas de capacitación, algunas son muy básicas. Suele haber preparación para hacer manualidades, pero pocas veces se reflexiona en torno al sentido de la educación. Como muchas veces los agentes educativos no profesionales provienen de sectores de escasos recursos, se piensa *¿Cómo les vamos a explicar cosas complejas?* Si no se sabe para qué

¹⁷ Mafalda es el nombre de una historieta argentina desarrollada por el humorista gráfico Quino, protagonizada por la niña homónima, espejo de la clase media latinoamericana y de la juventud progresista, que se muestra preocupada por la humanidad y la paz mundial, y se rebela contra el mundo legado por sus mayores.

¹⁸ Francesco Tonucci (Fano, 1941), también conocido por el seudónimo "Frato", es un psicopedagogo y dibujante italiano. Mediante sus dibujos expresa su visión crítica de la escuela actual.

¹⁹ En el Dato destacado N°23 de SITEAL “Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina” se sostiene: “Al analizar la distribución de los estudiantes de nivel inicial según sector de gestión del establecimiento al que asisten, el primer dato a destacar es que en todos los países considerados son más los niños que asisten a escuelas públicas que aquellos que concurren a establecimientos privados. Aún esta tendencia, se observan situaciones heterogéneas entre países, razón por la cual es posible distinguir tres grandes grupos. El primero está conformado por países que presentan la menor cantidad de matrícula relativa en establecimientos privados, en tanto entre el 75% y el 93% de los estudiantes del nivel inicial asisten a establecimientos de gestión estatal. Entre ellos se encuentran Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua. El segundo grupo incluye a Argentina, Brasil, Colombia, República Dominicana y Paraguay, países donde entre el 60% y el 73% de los niños y niñas que asisten a nivel inicial concurren a establecimientos de gestión pública. Por último, en Chile y Perú observamos una distribución más pareja de estudiantes entre el sector público y el privado, en tanto apenas más de la mitad de de la asistencia al nivel contemplado se desarrolla en escuelas públicas”. El texto completo puede consultarse en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dato_destacado_sector_de_gestion_20121213.pdf

se hacen las cosas se puede terminar aportando a la construcción de pequeños robots. Tenemos grandes desafíos pendientes en torno al tipo de capacitación y buenas experiencias para tener en cuenta. Actualmente, la OEI lleva adelante un programa de formación para agentes educativos no profesionales en el que participamos educadores de distintos países. Cada educador elaboró un módulo según su especialidad y así se conformó un sistema que además es flexible para que cada país lo pueda adaptar a su cultura y a su legislación. El curso está conformado por 7 unidades y hay una octava que la asume cada país. La metodología de trabajo posibilita que al cabo de un año, aproximadamente, se obtenga una calificación, enmarcada en un planteamiento actualizado de lo que es la educación inicial. Esta experiencia ya se está aplicando en 7 países.²⁰

¿Qué problemas acarrea para el desarrollo del nivel de educación inicial el desfasaje entre la tendencia a homogeneizar ciertos criterios normativos y la persistente variedad de modelos institucionales?

A mí me gusta la heterogeneidad, en la medida en que se compartan ciertos criterios de calidad.

Percibo una tendencia a homogeneizar la educación inicial, pero en lo inadecuado: sobre escolarización, mapas de desarrollo, estándares de aprendizaje, la idea de que todos los niños tienen que aprender lo mismo en el mismo momento ¿Dónde quedaron los principios básicos de la educación inicial, la idea de que cada niño es un ser singular, que tiene sus propios ritmos, sus propios intereses, sus características y que requiere de un ámbito que favorezca su desarrollo? Me preocupa la homogeneidad academicista que muchos Ministerios de educación están promoviendo en América Latina.

²⁰ En la región Iberoamericana, se llevan a cabo una amplia gama de programas de atención a la primera infancia, tanto de tipo formal como no-formal. En muchos casos, la atención directa a los niños y niñas está a cargo de agentes educativos no calificados por organismos especializados en materia de educación infantil. Esta situación limita los logros a alcanzar con este tipo de programas, ya que muchas veces se centran en una atención básica de cuidados o de "recreación" con un enfoque tradicional, lo que dista de los avances que ha tenido este nivel tanto en sus aspectos teóricos como prácticos.

Por ello, la OEI en el marco del proyecto *Metas Educativas 2021*, pretende no sólo dar una calificación a los participantes en esta área, sino, responder a los mejores avances que existen en este campo, asumiendo las fortalezas y dificultades de las diversas realidades. Con este propósito, se ha convocado a un grupo de destacados especialistas de la región, con amplio conocimiento del campo, para desarrollar las orientaciones de un curso de capacitación, que dadas las características de los programas y de los destinatarios se plantea como semipresencial. El curso tiene como propósitos capacitar y/o actualizar a los agentes educativos en temáticas relevantes de educación infantil y posibilitar que tengan una habilitación que certifique su importante función.

Para conocer más sobre el Curso de habilitación para Agentes Educativos de Educación Inicial "Aprendiendo para educar mejor a niñas y niños pequeños" ingresar a <http://www.oei.es/agentesinfantiles/>

La sobre escolarización del nivel inicial es un tema que se viene tratando, mundial y regionalmente, en los congresos de la OMEP. Hay una tendencia homogeneizadora que afecta al nivel inicial al promover que los niños salgan con aprendizajes muy disciplinarios y no en función de una mirada holística.

Sería maravilloso que la tendencia a homogeneizar criterios se centrara en la designación de recursos cuantiosos, en la oferta de una buena capacitación, con buenos criterios de libertad, que apoyen al maestro para que no se quede solo. Ojala eso se generalizara, pero esa no es la tendencia.

Por el contrario, se aplican sistemas evaluativos europeos para medir calidad, en condiciones tan diferentes. Se pretende evaluar la calidad con modelos de Alemania, Finlandia, Singapur, perdiendo de vista las diferencias en términos de lo que gana allá un educador, las horas que trabaja, la cantidad de niños que tiene a cargo. No se puede aplicar instrumentos de evaluación elaborados en otros contextos, con realidades tan distintas a las nuestras.

Para concluir quisiera compartir una reflexión: ¿Por qué no podemos instalar una educación inicial de mejor calidad? Creo que el problema fundamental es que los tomadores de decisión todavía tienen una visión limitada de lo que es un niño a esta edad. A pesar de que los neurocientistas les han mostrado lo que pasa en el cerebro de un bebé, en el fondo no lo creen. Conservan ideas de hace mucho tiempo, de un niño pequeño muy disminuido, tremendamente dependiente, reactivo.

¿Por qué no damos pasos significativos? Los políticos se comprometen en sus discursos a ampliar la oferta de jardines. A eso habría que sumarle formación continua y de calidad para los educadores, apoyo en la planificación, una disminución de la cantidad de niños por educador. Ocurre que todo eso requiere de tiempo y no tiene rédito político inmediato. Suena más contundente decir “abrimos 300 jardines maternos” que “capacitamos, disminuimos la cantidad de niños por educador”. Pareciera que esto no vende, entonces se desecha. Sin desmerecer las fantásticas experiencias que hay en la región, estoy convencida de que podríamos estar brindando una educación inicial mucho mejor de la que estamos dando.

Ansío que encontremos la forma de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial.