

Octubre de 2015 ■ Número 5

Revista Paraguaya de Educación

Educación Inicial



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



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CULTURA

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Oñondivepa Tapa Pyahu
Construyendo Juntos Un Nuevo Rumbo

Revista Paraguaya de Educación
ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO y LATINDEX
Enlazada con la Revista Iberoamericana de Educación OEI

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2015
Educación Inicial
Revista Paraguaya de Educación
Número 5
Octubre, 2015
Asunción - Paraguay

Comité Editorial

Gerda Palacios de Asta (Ministerio de Educación y Cultura)

Dania Pilz (Organización de Estados Iberoamericanos)

José Miguel Pereda (Editorial Santillana)

Luca Cernuzzi

Rodolfo Elías

Consejo de Redacción

Rodrigo Gustavo Brítez Carli

Director de Investigación

Félix Caballero

Encargado de Despacho de la Dirección de Gestión

Sara Raquel López

Editora Jefa

Mariana Gómez Villalba

Editora Asistente

Sylvia von Glasenapp

Correctora

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. La Revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay, en particular, y la de otros países. Las opiniones vertidas en este número corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, OEI ni Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido ni alcance.

Las comunicaciones pueden ser remitidas al Centro de Investigación e Innovación Educativa, Estrella 1003 c/ Colón, Edificio Esmeida, 1.^{er} piso.

Teléfono-Fax: (595) (21) 497 394.

E-mail: cie@educacionsuperior.mec.gov.py

Octubre de 2015 ■ Número 5

Revista Paraguaya de Educación

Educación Inicial



Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Autoridades

Ministra de Educación y Cultura
Marta Lafuente

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa
Miryan Stella Mello Martínez

Viceministro de Educación Superior
Gerardo Gómez Morales

Directora General del Centro de Investigación e Innovación Educativa
Gerda Palacios de Asta

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
Directora de la oficina Regional de la OEI en Paraguay
Marien Peggy Martínez Stark

EDITORIAL SANTILLANA
Director General
José Miguel Pereda

■ Índice

Presentaciones	7
Introducción	11
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN EN Y PARA LA INFANCIA	
Estudio de Educación Inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad <i>Rosario Gildemeister Flores, Vanessa Sánchez Jiménez, Patricia Vergara Bao y Micaela Wetzell Espinoza</i>	15
¿Hacia una pedagogía prenatal? Una propuesta educativa <i>Manuel Hurtado Fernández, Sandra Cuadrado Nicoli y Agustín de la Herrán Gascón</i>	27
La calidad de relación con el medio para un desarrollo mental sano <i>Pablo García Túnez</i>	45
En contra del fracaso escolar: Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil <i>Concepción Sánchez Blanco</i>	55
Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial <i>María Elsa Porta</i>	85
CAPÍTULO II: REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN INFANCIA	
Educación y desarrollo <i>Javier Quesada</i>	97
Políticas públicas referidas a la primera infancia: Una mirada desde la pedagogía <i>Ofelia Reveco Vergara</i>	107

Avances en la política educativa del Nivel Inicial en Paraguay. Año 2014	
<i>Nélida López y María de Lourdes Romei</i>	
<i>Equipo Técnico Dirección de Educación Inicial</i>	
<i>María de Lourdes Romei y Nélida López</i>	117
ANEXO	123

■ Presentación

La Convención de los Derechos del Niño, en el año 1989, permitió generar nuevos entornos habilitantes para el desarrollo infantil por parte de los Estados y de la sociedad civil.

Las investigaciones, estudios y evaluaciones han mostrado evidencias robustas sobre la relevancia del cuidado integral de niños y niñas y su impacto a lo largo de la vida. El Tercer Estudio Regional del Rendimiento Académico y de los Factores Asociados de Unesco/Orealc (2015) ofrece la evidencia más reciente para América Latina y el Caribe.

El aprendizaje genera desarrollo y a su vez el desarrollo favorece la adquisición de nuevos aprendizajes. Esto es un círculo virtuoso para la vida infantil, cuyos efectos se evidencian en el curso de la vida de niñas y niños. La inversión integral y oportuna en la infancia favorece el desarrollo y crea nuevas oportunidades para el desarrollo humano.

Con la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia en Paraguay, en el año 2001, el Estado puso en marcha una serie de mecanismos y dispositivos tendientes a la protección integral. La Convención establece como principios el interés superior del niño y de la niña, la no discriminación, la vida, supervivencia y desarrollo, y la participación. Estos deben regir la vida en sociedad en todas sus acciones para hacer efectiva la centralidad del enfoque de derechos.

La política de la primera infancia en nuestro país se halla priorizada en el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, que se gestiona mediante esfuerzos inter-institucionales de los Ministerios de Educación y Cultura, la Secretaría de la Niñez y la Adolescencia y el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. La inversión en el desarrollo temprano de niñas y niños y el disfrute de sus derechos desde los primeros años de vida se constituyen en la base fundamental para la construcción de capacidades que tendrán incidencia a lo largo de sus vidas.

La *Revista Paraguaya de Educación*, en su quinto número, tiene como tema central la primera infancia y pone en debate temas relacionados con la educación de esta etapa de la vida y las políticas en ejecución en torno a ella.

Los capítulos elegidos para esta Revista, en primer lugar, intentan situar a la infancia como una de las etapas decisivas para el desarrollo; la relación con la madre y el establecimiento de los vínculos prenatales, así como la calidad de la relación con el entorno desde el nacimiento son fundamentales para el desarrollo físico, afectivo y de la inteligencia de niñas y niños. De igual forma, se abordan temáticas que tienen que ver con los desafíos que permitirían el éxito en la escuela a través del juego y de experiencias, y proyectos de intervención pedagógica en el Nivel Inicial.

En segundo lugar, se realizan reflexiones en torno al desarrollo de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia que permiten considerar elementos para conocer y considerar en las políticas de nuestro país. La primera infancia en Paraguay representa una de las prioridades de la Agenda Educativa del 2013-2018 y asume como una de las áreas estratégicas del desarrollo infantil temprano, con la expansión gradual de la oferta de servicios para la primera infancia desde los 0 años, focalizando las acciones en el prejardín y en el jardín de infantes e incorporando en el preescolar modalidades abiertas que permitan la inclusión sin ninguna discriminación como principio fundamental del derecho a la educación.

Los aportes de la ciencia son fundamentales para promover debates informados y la generación de nuevos estudios y exploraciones que den sustento a las decisiones en materia de políticas públicas en favor del desarrollo pleno de niñas y niños.

Que esta publicación incite a crear espacios de reflexión y diálogo entre los actores de la gestión pública, la academia, las familias, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación social y la sociedad. El futuro depende de lo que hoy construyamos en favor de la infancia.

Marta Lafuente
Ministra de Educación

■ Presentación

Mundialmente hoy se reconoce que los primeros años de la vida de toda persona requieren de una mirada y una atención diferenciadas, una atención integral a la primera infancia, en la que la educación está presente. La educación primera y oportuna se convierte en decisiva, puesto que sencillamente a los pequeños los caracteriza la especificidad del proceso de desarrollo y crecimiento y es, precisamente, en la infancia en la que se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Es así que se asume cada vez más que los primeros años del niño y de la niña constituyen un periodo de vida de excepcional aprendizaje, donde las experiencias infantiles sientan las bases del aprendizaje ulterior.

Esta concepción, a su vez, se conjuga con el concepto holístico de la educación, a la luz del paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que requiere asumir la particularidad de los diversos ambientes de aprendizaje (familia, instituciones formales, educación no formal, informal, etc.) en los que tiene lugar cualquier proceso de aprendizaje. Lo señalado exige comprender que el proceso educativo acompaña al ser humano durante toda su vida y se da en todos los espacios. Como se señala en el documento *Metas Educativas 2021* «es muy difícil que el solo trabajo en el ámbito educativo alcance sus objetivos si, al mismo tiempo, no hay una atención específica al contexto social y familiar en el que el niño se desarrolla, si no se cuenta con la intervención coordinada de las instituciones responsables de los diversos ámbitos para desarrollar iniciativas que puedan ser llevadas a la práctica...» (p. 100).

En este contexto, los artículos seleccionados reflejan aspectos claves a considerar en el desarrollo de los más pequeños y en su visibilidad, considerando que en la sociedad paraguaya el niño sigue siendo invisible para muchos sectores. Está generalmente aceptada la visibilidad de la infancia en la esfera pública; sin embargo, la invisibilidad estructural todavía está presente desde el concepto en las instituciones y en lo político. De ahí la importancia de lograr posicionar a la infancia desde las diferentes herramientas comunicativas y científicas.

Los artículos de esta *Revista* conforman una muestra científica en su abordaje, donde los fundamentos teóricos favorecen la argumentación para las innovaciones en programas y proyectos que constituyen verdaderas estrategias para las políticas públicas en donde los protagonistas sean la niñez y la familia. En este marco, se ha venido desarrollando un

proceso de construcción de la política nacional para la primera infancia, cuyo horizonte son niños y niñas considerados desde su tierna infancia miembros activos y competentes de la sociedad, es decir, niños y niñas auténticos, que son agentes sociales.

A la luz de lo expuesto hasta ahora, se vuelve necesario reconstituir la esencia de la infancia, no solo por la constitución de nuevas respuestas, sino también porque orienta a nuevas investigaciones, nuevos hallazgos, nuevos artículos en los que deben existir infancias capaces de hablar por sí mismas, de ser protagonistas y narradoras de su propio relato.

El desafío es reconocer lo poco que se conoce sobre lo frágil, lo poderosa y prometedora que es la naturaleza de la primera infancia; por ello escribir sobre esta franja ha sido una decisión pensada, deseada y lograda como un aporte para seguir construyendo conceptos sobre ella y a su vez lograr, poco a poco, su invaluable protagonismo desde la gestación, lo cual requiere de un cambio en la concepción adulta de quién es un niño y una niña.

Finamente, los artículos fueron orientados por una doble motivación; en primer lugar, el interés y la preocupación por la valorización y visibilización de la primera infancia, y en segundo lugar, la inquietud por explorar y comprender la singularidad de la misma.

Marien Peggy Martínez Stark

Directora

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

■ Introducción

En este quinto número, *la Revista Paraguaya de Educación* aborda la temática sobre el nivel inicial con la intención de poner en discusión temas relacionados con la niñez como parte de las políticas educativas.

La infancia como categoría histórica es producto de la modernidad. En sus inicios, la historiografía señala la construcción social de la infancia ligada a las instituciones creadas para la atención de lo social, instituciones que se relacionaban con lo jurídico, lo educativo y lo psiquiátrico. La escuela asumió, junto con la familia, el papel de institución predominante de socialización de la niñez.

La comprensión de la infancia desde ese tiempo ha ido incorporando nuevas miradas, nuevas formas de entender a la niña y al niño como un sujeto con capacidades y potencialidades que en este nuevo siglo necesita reinterpretarse a la luz de los derechos humanos.

Los cambios económicos, sociales, políticos y culturales han sido acompañados por nuevas formas de nombrar la realidad, y los estudios de la infancia han transcurrido fundamentalmente en torno de tres paradigmas cuyas concepciones y actuaciones conviven actualmente en nuestras sociedades: el paradigma de la situación irregular, el de la protección integral y el de la participación protagónica; en torno a la comprensión de estos se fijan actualmente nuestros abordajes.

Las representaciones sociales respecto a la infancia comenzaron a ser desmontadas, asumiendo el paso (reciente) de la denominación de *menores* a niños, niñas y adolescentes, cambio significativo si se asume que el lenguaje configura mundos. Cabe aclarar que estos lenguajes siguen operando en toda la sociedad y es desde ahí que se estructuran relaciones, prácticas y sentidos.

Un ejemplo de estos cambios se observa en el lenguaje utilizado por la Convención de los Derechos del Niño (y la niña), realizada en el año 1989, y de la cual, Paraguay es signatario a partir de 1991. Este tratado fue acompañado diez años después con la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 1680/2001), legislación que representó un avance significativo desde el punto de vista normativo para el establecimiento de medidas, instituciones y dispositivos para la protección de la infancia sobre la base de cuatro princi-

pios fundamentales: el de *no discriminación, el del interés superior del niño, el del derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el de la participación y ser escuchado.*

Hoy la infancia es tema de Estado, es tema de política pública y con los cuatro principios esbozados recientemente se elaboran políticas dirigidas a este sector. Después de una década aproximadamente de la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia se elabora e implementa el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020.

Este documento, elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y la Secretaría de la Niñez y la Adolescencia, constituye la hoja de ruta para los próximos diez años, en los cuales la primera infancia (niñas y niños de 0 a 8 años), está puesta en la escena pública para desarrollar cinco ejes: calidad de vida de la primera infancia, protección e inclusión social de la primera infancia, protección legal de la infancia, comunicación y movilización social a favor de la primera infancia y fortalecimiento institucional del Sistema Nacional de Promoción y Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia.

En ese cometido, el Ministerio de Educación y Cultura se encuentra desarrollando varias acciones para la primera infancia, en especial en áreas en las cuales la incidencia de la política educativa estaba menos visibilizada.

Los artículos del presente número de la *Revista* representan un esfuerzo por situar a la primera infancia como parte de la educación formal, atendiendo las condiciones previas que sustentan el futuro desarrollo de las capacidades de niñas y niños.

El Capítulo I, *Educación en y para la infancia*, presenta cinco artículos que realizan un recorrido por las bases para desarrollo del niño y sus aprendizajes. Así, el primer artículo «Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad», Rosario Gildemeister, Vanessa Sánchez, Patricia Vergara y Micaela Wetzell presentan un estudio sobre el desempeño de niñas y niños de 5 años en las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social de instituciones públicas y programas no escolarizados de Educación Inicial, explorando factores asociados a sus desempeños en las áreas mencionadas. Los resultados revelan una relación entre años de asistencia a la Educación Inicial y el desempeño de niñas y niños. Otros hallazgos se relacionan con dificultades encontradas para expresar ideas, explicar criterios, justificar preferencias e inferir información, dejando entrever que las capacidades encontradas tienen que ver con desempeños sencillos cuya apuesta concreta sería el desarrollo de capacidades vinculadas con la oralidad para el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos.

Manuel Hurtado, Sandra Cuadrado y Agustín de la Herrán Gascón proponen en el segundo artículo «¿Hacia una pedagogía prenatal? Una propuesta educativa», algunos planteamientos claves para pensar en una propuesta educativa que consideren el periodo

prenatal como base fundamental del desarrollo. En el apartado señalan con contundencia el papel que tiene la madre en este periodo para la construcción de la salud, la afectividad, el equilibrio, las capacidades de relación, la inteligencia y la creatividad. Proponen el desarrollo de una pedagogía prenatal, apoyada en las ciencias biológicas, de la salud, la pedagogía y otras ciencias de la educación que permitan la formación de agentes educativos para la inclusión de estos temas con familias, escuela, espacios de formación pedagógica, medios de comunicación.

En la misma línea, Pablo García presenta el tercer artículo «La calidad de relación con el medio para un desarrollo mental sano», donde explica la importancia del afecto hacia el niño como punto central para su desarrollo y para su adaptación progresiva al medio en el cual se desenvuelve. Según el autor, este proceso progresivo de adaptación será fundamental en su desarrollo infantil y en la calidad de dicho desarrollo; señala además que las claves para su crecimiento están dadas por el diálogo, que se establece entre cada niño, cada niña y su entorno.

El cuarto artículo «En contra del fracaso escolar: Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil», Concepción Sánchez Blanco indaga sobre la situación de la escolaridad temprana y los alcances de las políticas tecnocráticas en España. Reflexiona que en la actualidad se exige que las escuelas no fracasen y al mismo tiempo reaparecen discursos y prácticas tecnocráticas que limitan otras posibilidades de respuestas que contribuyan a la lucha contra la desigualdad y a la búsqueda de relaciones igualitarias desde el inicio de la escolaridad. Sugiere volver a autores como Dewey, Freire, Vygotski y otros, que plantean una educación en un sentido más amplio donde se desarrolle una escolaridad crítica que permita a niñas y niños participar activamente en proyectos potenciadores de democracia.

La «Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el Nivel Inicial», de María Elsa Porta, es el quinto artículo de este capítulo, en el cual presenta algunas reflexiones sobre una experiencia de evaluación de habilidades prelectoras desarrolladas en niños de jardín de infantes de escuelas urbano-marginales con el propósito de disminuir el riesgo de fracaso escolar. En el artículo resalta que los procesos que evalúan efectos de programas de intervención pedagógica en habilidades prelectoras en el Nivel Inicial permiten valorar la eficacia pedagógica de dichos programas, y así también pueden colaborar en identificar de manera temprana futuros problemas de aprendizaje y reducir los riesgos asociados.

El Capítulo II *Reflexiones sobre las políticas públicas en infancia* aborda tres artículos relacionados con supuestos y experiencias vinculados con la implementación de políticas. Así, Javier Quesada, en su artículo «Educación y desarrollo» plantea evaluar la educación en perspectiva del desarrollo humano, superando la mirada de necesidades básicas insatisfechas, que observa a los destinatarios como víctimas y no como sujetos en rela-

ción con sus capacidades, al crecimiento de la libertad y a la dignidad humana como lo plantea la primera perspectiva.

El artículo «Políticas públicas referidas a la primera infancia: Una mirada desde la pedagogía», Ofelia Reveco propone la reflexión sobre las políticas desarrolladas en el ámbito de la educación infantil, focalizando la mirada del niño como eje y como sujeto de derechos que requiere apoyo para el desarrollo de su cuerpo, su emocionalidad, su cognición y su espíritu. Plantea la necesidad de pensar en políticas de atención integral a través de nueve desafíos que presenta en torno a la elaboración e implementación de estas políticas de atención integral que atiendan la diversidad social, económica, cultural, individual y de género.

Finalmente, Lourdes Romei y Néida López, en el artículo «Avances en la política educativa del Nivel Inicial en Paraguay. Año 2014», reportan la experiencia de Paraguay en torno a la política educativa del Nivel Inicial, cuyos proyectos e iniciativas apuntan al logro de la cobertura, con equidad y calidad, en las modalidades formal y no formal de Educación Inicial. Esta política iniciada recientemente es parte del Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia que plantea desafíos al Ministerio de Educación en relación con la realización de iniciativas universales y focalizadas con modelos de atención oportunos, integrales, pertinentes y relevantes para potencializar al máximo el desarrollo de niños y niñas sujetos de la Educación Inicial.

Capítulo I

EDUCACIÓN EN Y PARA LA INFANCIA

■ Estudio de Educación Inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad

Fecha de recepción: 17/11/14 Fecha de aceptación: 22/05/15

Rosario Gildemeister Flores*

Rosina Sánchez Jiménez**

Patricia Vergara Bao***

Micaela Wetzell Espinoza****

Resumen

El objetivo central de este estudio fue identificar el desempeño de las niñas y los niños de cinco años de edad en instituciones educativas inicial (IEI) públicas y Programas no Escolarizados de Educación Inicial (Pronoei). Con este fin centró su atención en algunas de las capacidades que considera el Diseño Curricular Nacional, DCN (MED, 2006)¹ en las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. A partir de aquellas, se establecieron las variables estudiadas.

Asimismo, el estudio exploró los factores del contexto familiar y educativo que pudieran tener relación con los desempeños de las niñas y los niños en las áreas estudiadas. La información para tales ámbitos se recogió mediante cuestionarios dirigidos a madres y padres de familia, directores y docentes (a cargo de las IEI), así como a promotoras educativas comunitarias (a cargo de los Pronoei).

Palabras claves: Aprendizaje, Evaluación, Matemática, Comunicación, Personal y Social.

* Ministerio de Educación del Perú. Licenciada en Educación.

** Ministerio de Educación del Perú. Magister en Gobernabilidad y Desarrollo.

*** Ministerio de Educación del Perú. Licenciada en Educación.

**** Ministerio de Educación del Perú. Licenciada en Psicología.

Abstract

The main objective of this study was to assess the performance of five year old children in Initial Public Educational Institutions (IEI) and out of school early education programs (PRONOEI). To this end, this research turned his attention to some of the capabilities that considers the National Curriculum Design, DCN (MED 2006) in the areas of Mathematics, Social and Personal Communication. From those, the variables studied were established.

The study also explored the factors of family and educational context that could be related to the performance of girls and boys in the studied areas. Information for these areas was collected by questionnaires to mothers and parents, principals and teachers (in charge of IEI), as well as community education promoters (responsible of the PRONOEI).

Keywords: learning, evaluation, math, communication, personal and social.

Introducción

Esta investigación representa una primera aproximación al estudio de las capacidades de las niñas y los niños de cinco años de edad al finalizar la Educación Inicial. Evidentemente, se trata de un acercamiento inicial destinado a obtener información preliminar que permita caracterizar los aprendizajes que alcanzan las niñas y los niños en la Educación Inicial. Asimismo, permite identificar algunos aspectos del contexto educativo y familiar en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se debe mencionar que este estudio implica un desafío particular, puesto que, en esta etapa, las niñas y los niños se encuentran en constante proceso de desarrollo cognitivo, el que, además, responde a características particulares propias de la etapa de desarrollo. El estudio considera también los contextos geoculturales en que desarrollan su vida esos niños y niñas. Este hecho hace complejo establecer de manera categórica niveles de logro para los aprendizajes que se estudian. Por esta razón, el análisis de los resultados considera tanto los aprendizajes establecidos en él, así como las características establecidas por la psicología evolutiva para la respectiva etapa de desarrollo infantil.

El presente resumen sintetiza los principales hallazgos del estudio. Estos se refieren a lo que aprenden las niñas y los niños de cinco años en las capacidades consideradas en el estudio. Las variables estudiadas por área fueron las siguientes:

- En Matemática, se investigó la variable «construcción del número», entendida como el proceso de formación de este concepto. Este se desarrolla principalmen-

te a partir de las capacidades de clasificación y seriación (Piaget, 1977; Wallon, 1981).

- En Comunicación, se estudió la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Esta se define como un proceso en el que el niño prelector (o lector no alfabetizado) utiliza sus conocimientos previos (conocimientos del mundo y del lenguaje) para relacionarlos con la información de un texto y poder así reconstruir su significado y sentido (Molina, 1999; Olilla, 1998).
- En Personal Social, se consideran tres capacidades: «uso del cuerpo, que demuestre equilibrio dinámico y coordinación»; «reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social», y «participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro».

La muestra de estudio estuvo constituida por un total de 375 instituciones públicas: 223 IEI de gestión estatal (59,5 %) y 152 Pronoei (40,5 %). Se trabajó con un máximo de quince niñas y niños por aula. La aplicación se llevó a cabo en dieciséis regiones del país: Amazonas, Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Piura, Puno y Ucayali¹⁴.

Naturalmente, los instrumentos y técnicas de recolección de información respondieron a las características de las niñas y los niños de cinco años de edad. Así, las pruebas de desempeño constaron de diversas actividades estructuradas que debían ser respondidas individualmente, pero aplicadas de manera colectiva. Por otro lado, había actividades que eran bien grupales o bien individuales, y que se presentaron a niñas y niños de manera oral. Además, los materiales aplicados guardaban estricta concordancia con los materiales sugeridos en el DCN (MED, 2006) y eran los normalmente utilizados en la Educación Inicial. En esta investigación se ha buscado mantener el principio de estandarización, tanto en la selección y elaboración de los materiales como en sus procesos de aplicación.

Al respecto, las actividades matemáticas emplearon material concreto como bloques lógicos, palitos de madera, bolitas, fichas y cuadros simples y de doble entrada, y todos ellos se elaboraron con criterios definidos. Por su parte, las actividades motoras utilizaron pelotas de trapo, sogas, cintas y mobiliario del local de la IEI o el Pronoei donde se realizaba la evaluación. Finalmente, las actividades comunicativas y sociales usaron láminas de secuencias narrativas e ilustraciones, y otros elementos como casetes con cuentos narrados, grabadoras, lápices y de colores, plumones, plastilina, tijeras, etc.

Para evaluar se designó a una pareja de especialistas, que debía trabajar durante cuatro días, en cada IEI o Pronoei de la muestra. La finalidad de contar con dos personas por

institución educativa para la aplicación de los instrumentos era propiciar el más alto grado de objetividad, habida cuenta de que ambas personas se observarían y retroalimentarían constantemente. Finalmente, se debe precisar que los instrumentos y técnicas se validaron mediante dos aplicaciones piloto.

En consecuencia, la confiabilidad de los resultados está respaldada tanto por la validez de los instrumentos como por la triangulación por técnica (uso de diversas metodologías de recogida de información) y por investigador (equipo multidisciplinario).

Contexto familiar y educativo

Los hallazgos obtenidos mediante los cuestionarios dirigidos a las familias y a las docentes, directoras y promotoras permiten describir las características del contexto familiar y educativo en el que se desarrollan y aprenden las niñas y los niños participantes. Deben entenderse los datos aquí registrados como posibles factores que condicionan el desempeño de las niñas y los niños, en la medida en que se comportan como facilitadores o no del aprendizaje.

Dos variables importantes en relación con lo dicho son el acceso a servicios básicos, así como al material bibliográfico mínimo y los medios informáticos de transmisión de información. En cuanto a la primera variable, el 58 % cuenta con desagüe y el 87 %, con luz eléctrica. En cuanto a la segunda, estos niños y niñas poseen una limitada cantidad de libros y acceso a la información: cerca del 53 % de hogares cuenta con solo diez libros o menos y aproximadamente, solo una de cada diez familias cuenta con una computadora en el hogar.

Un factor sustancial del nivel de importancia que la familia le otorga a la educación o del apoyo que puede brindar a sus miembros en las tareas escolares es el grado de instrucción de los padres. En relación con esta variable, alrededor del 75 % de madres y padres de familia alcanzan, como máximo, estudios completos de secundaria. En su mayoría, las madres realizan trabajos no calificados como campesinas o amas de casa (77 %), y los padres, trabajos no calificados como campesinos o taxistas, u otros de mayor grado de calificación como obreros de la construcción u operarios en instalaciones (76 %). Particularmente, en las zonas rurales, las familias realizan, en general, trabajos no calificados.

En cuanto a las características de la oferta educativa, los locales donde esta se brinda presentan limitaciones en cuanto a infraestructura y acceso a los servicios básicos. Se trata de edificaciones construidas, en su mayoría, con material noble (62 %) y, en algunos casos, con adobe o tapia (29 %). Es necesario precisar que, sobre esto, existe un contraste claramente marcado entre la oferta de las IEI y de los Pronoei: mientras que la

mayoría de las primeras (91 %) cuenta con electricidad durante la jornada de clases, no ocurre lo mismo con más de la mitad de los Pronoei (55 %).

Otras diferencias entre las IEI y los Pronoei son las siguientes: (a) si bien el 61 % de ambos cuenta con servicios higiénicos conectados a una red pública, solo el 39 % lo tiene en caso de los segundos; (b) casi el 80 % de las primeras cuenta con inodoros de tamaño adecuado para la edad de cinco años, mientras que ello solo ocurre en el 32 % de los segundosⁱⁱⁱ; y, finalmente, (c) el 20 % de las IEI cuenta con una única aula de clases para todas las edades, mientras que ocurre lo mismo con el 81% de los Pronoei. Cabe indicar que aun cuando las IEI cuenten con mejores condiciones para el aprendizaje, estas distan de ser ideales.

En cuanto al nivel educativo de las docentes y promotoras, el 20 % de las primeras estudió, además de Educación, alguna otra carrera; mientras que en el caso de las segundas, solo el 50 % estudió Educación y algunas de estas, otra carrera. En relación con el uso de medios didácticos en las aulas, se encontró que la mayoría de los docentes y promotoras, más del 91 %, utiliza cuadernos en las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social.

Resultados

Los resultados de las variables «construcción del número» (Matemática) y «comprensión de textos oralizados y gráficos» (Comunicación) siguieron el mismo modelo de análisis. Esto hizo necesario establecer niveles de logro a partir del ordenamiento de la medida de dificultad de los ítems, estimada con el modelo de Rasch.

Así, se establecieron tres niveles según el desempeño en las capacidades estudiadas: en el nivel III, se encuentran las niñas y niños que responden a las preguntas más complejas del estudio y correspondientes a la edad de cinco años; en el nivel II, los que responden a las preguntas sencillas que plantea el estudio; y, en el nivel I, aquellos que no contestan a las preguntas más sencillas.

Estos niveles se han determinado en función de las variables estudiadas, los logros de aprendizaje planteados en los componentes correspondientes del DCN (MED, 2006) y los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de cinco años de edad. Sin embargo, este estudio es una primera aproximación a sus aprendizajes y, por ende, los resultados deben ser considerados como una primera tentativa de explicar algunos aprendizajes relevantes en la Educación Inicial.

Por su parte, los resultados de Personal Social se presentan de manera independiente.

En este caso, las capacidades estudiadas se analizan a partir de otro modelo de análisis, uno que es distinto del modelo de Rasch y que contempla la elaboración de perfiles o grupos de respuestas. Estos también se definieron mediante el agrupamiento conceptual según los aprendizajes planteados por el DCN (MED, 2006) y los procesos del desarrollo de las niñas y los niños de cinco años. De la misma manera que para «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos», los resultados se presentan en tres niveles.

Construcción del número^{IV}

De acuerdo con los hallazgos para la variable «construcción del número», el 14,3 % de las niñas y los niños se ubica en el nivel III; el 72,2 %, en el nivel II, y el 13,5 %, en el nivel I.

La mayoría de niñas y niños se ubica en el nivel II, en el que se establecen algunas relaciones entre los objetos concretos y los ubican espacialmente, pero sin explicar los criterios empleados. En el nivel III, se observa un porcentaje bajo de niñas y niños que establece relaciones complejas y variadas entre los objetos, verbalizando los procedimientos realizados y estableciendo relaciones que constituyen indicios de la inclusión de clases^V (primera evidencia de la construcción del número). Se debe precisar que, en este nivel, se ha considerado a las niñas y los niños que explican las acciones realizadas con los objetos. Finalmente, un grupo pequeño de niñas y niños se encuentra en el nivel I: este grupo aún no tiene una noción de número.

De igual manera, los resultados muestran que existen diferencias según modalidad de atención: las niñas y los niños que asisten a las IEI tienen mejores desempeños que los que lo hacen en los Pronoei. Así, el 15 % de los que asisten a las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que ello ocurre únicamente con el 4 % de los que asisten a los Pronoei. Más aún, estos últimos concentran el 33,6 % de niñas y niños en el nivel I, frente al 12,2 % de las IEI.

Las diferencias esperables en relación con el área geográfica o el sexo de los niños no han sido significativas o no se han producido. Sobre el primer aspecto, solo se evidencia diferencias significativas entre las niñas y los niños de las IEI y los Pronoei de zonas urbanas y rurales que se encuentran en el nivel I (10,7 % para la zona urbana y 19,7 % para la zona rural); y, sobre el segundo aspecto, los porcentajes de logro no presentan diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en cada uno de los niveles de logro.

Comprensión de textos oralizados y gráficos^{vi}

De acuerdo con los hallazgos para la variable «construcción del número», el nivel III agrupa al 10,1 % de las niñas y los niños participantes; el nivel II, al 44,8 %, y el nivel I, al 45 %.

Cerca de la mitad de las niñas y los niños participantes se ubica en el nivel II: ellos identifican información en los textos que escuchan, caracterizados por estar acompañados de imágenes, y comprenden algunas de sus partes (44,8 %). Además, entienden el significado completo de las láminas y diferencian palabras escritas de dibujos u otro tipo de imágenes. Sin embargo, aún no establecen relaciones de causa-efecto, formulan un título para el texto oralizado ni explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina.

Para los otros dos niveles los porcentajes son bastante menores. En el nivel III, se ubican aquellas niñas y los niños que realizan tareas de comprensión del significado de textos oralizados con la misma característica que en nivel anterior y que, además, explican los elementos del lenguaje escrito que reconocen en una lámina (10,1 %). En el nivel I, no retienen ni mencionan información, así como tampoco reconocen el significado de una lámina a partir de elementos gráficos y escritos (45 %).

La mayoría de niños y niñas de este nivel no comprende los textos y las láminas propuestas. Si se considera la modalidad de atención, las IEI concentran a las niñas y los niños que se caracterizan por tener un mejor desempeño. Así, el 10,6 % de los alumnos de las IEI se encuentra en el nivel III, mientras que solo el 3,1 % de los de Pronoei se ubica en ese nivel. Por su parte, el 66 % de los niños de los Pronoei se encuentra en el nivel I, mientras que solo el 43,6 % de las IEI se ubica en este nivel. Por otro lado, si se considera el área geográfica, las niñas y los niños de zonas rurales tienen resultados más bajos que los de zonas urbanas en todos los casos. Así, el nivel III concentra solo un 4,2 % de niñas y niños provenientes de la zona rural, en tanto que un 12,9 % pertenece a zona urbana. Destaca que, del total de las niñas y los niños que están en el nivel I, el 64,2 % pertenece a la zona rural y el 36,2 %, a la zona urbana.

En relación con los porcentajes de logro de las niñas y los niños de acuerdo con el sexo, existen diferencias significativas en los niveles II y I.

Resultados según factores asociados

Tanto para la variable «construcción de número» como para la llamada «comprensión de textos oralizados y gráficos», existen diferencias en el desempeño de las niñas y los niños según el estatus socioeconómico, el capital cultural de la familia, la tenencia de materiales para el juego y el aprendizaje en el hogar (cuentos, instrumentos musicales y juguetes), y las expectativas de madres y padres sobre el desempeño de sus niñas y niños en primaria.

Del mismo modo, los factores del contexto educativo también condicionan diferencias en el desempeño, en particular la infraestructura y los servicios básicos de los centros educativos, la tenencia de materiales en el aula, los espacios para el aprendizaje (tipo de aulas según edad) y la formación y especialización de las docentes y promotoras.

De hecho, las relaciones encontradas entre estos factores y los desempeños son, aunque bajas, positivas. De igual forma, se hallaron diferencias según modalidad de atención y área geográfica a favor de las IEI y los Pronoei de zonas urbanas. Se debe recalcar que, según los hallazgos del estudio, las IEI cuentan con mejores condiciones para el aprendizaje que los Pronoei.

Respecto de las concepciones de las docentes, promotoras y familias acerca de la infancia, el juego y la finalidad de la Educación Inicial, los resultados indican que las respuestas que dan cuenta de una percepción más integral de la infancia (vale decir, aquellas que incorporan diferentes aspectos del desarrollo y del aprendizaje infantil) se relacionan con un mejor desempeño en la variable «construcción del número» y, en menor medida, con la variable «comprensión de textos oralizados y gráficos». Probablemente, este hecho indique que, con una visión de este tipo, las docentes y promotoras están fomentando interacciones lúdicas y el uso de estrategias pedagógicas más amplias en el aula, y que las familias participen más en la educación de sus hijos. Al mismo tiempo, las docentes y promotoras que no están de acuerdo con el uso prioritario de fichas de trabajo —y que quizás busquen elaborar sus propios materiales para el aula— concentran a niñas y niños con mejores logros de aprendizaje tanto en «construcción del número» como en «comprensión de textos oralizados y gráficos».

Según el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño en las variables «construcción del número» (59,8 %) y «comprensión de textos oralizados y gráficos» (40,2 %) se debe a las características del contexto familiar de las niñas y los niños participantes del estudio. A pesar de estos resultados, la variabilidad en el desempeño debido al contexto educativo es importante. En el caso de «construcción del número» es de 40,2 % y en «comprensión de textos oralizados y gráficos», de 31,1 %.

Finalmente, se debe señalar que, tanto en el caso de «construcción del número» como en el de «comprensión de textos oralizados y gráficos», existe un porcentaje amplio de diferencias sin ser explicado. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes que no han sido consideradas. El presente estudio podría ayudar a vislumbrar algunas de ellas o, en todo caso, orientar su búsqueda.

Personal Social

Como se mencionó líneas arriba, el estudio ha considerado, en el área de Personal Social, tres capacidades: «uso del cuerpo que demuestra equilibrio dinámico y coordinación», «participación en grupo con responsabilidad y respetando al otro», y «reconocimiento de las características de sí mismo y de su entorno social».

Respecto de la primera capacidad, el 77,4 % de las niñas y los niños se ubica en el nivel más complejo, es decir, en el nivel III. Este resultado indica que la mayoría de niñas y niños participantes demuestra equilibrio al desplazarse de diversas formas para llegar a la meta, así como fuerza y dirección al lanzar objetos hacia un punto definido. Por su parte, el 17,6 % que se ubica en el nivel II solo utiliza una forma de desplazamiento para llegar a la meta y presenta dificultades en la fuerza o dirección en sus lanzamientos. Finalmente, el 5 % que se ubica en el nivel I tienen dificultades para desplazarse con equilibrio por un camino establecido y para hacer uso de su fuerza y dirección para lanzar objetos.

En relación con la segunda capacidad, poco más de la tercera parte de las niñas y los niños (39,7 %) se ubica en el nivel III. Por otro lado, en los niveles II y I se sitúan el 30,8 % y el 29,5 %, respectivamente.

En cuanto a la tercera, cinco son los desempeños evaluados en ella: (a) se describe a sí mismo; (b) reconoce características de su familia; (c) reconoce características de su IEI o Pronoei; (d) reconoce sus responsabilidades en su IEI o Pronoei; y (e) caracteriza su comunidad. Los resultados indican que la mayoría de niñas y niños ha logrado reconocer adecuadamente las características de su familia (80,3 %) y las responsabilidades en la IEI o Pronoei (64,3 %), con lo que se ubican en el nivel III. Así, identifican y mencionan características de su familia vinculadas a su propia composición, la ocupación de los padres o adultos responsables, la experiencia lúdica grupal y las preferencias de casa, con alguna razón que permita comprenderlas. Asimismo, describen sus responsabilidades en la escuela con alguna razón de por qué les gusta o no realizarlas.

Por su parte, más del 60 % de las niñas y los niños tuvo dificultades para identificar características de sí (no les resultaba fácil mencionar alguna razón que explique lo que más les gusta de sí mismos) y precisar rasgos de su IEI o Pronoei, vinculados al nombre, a la infraestructura, a las actividades que realiza en el aula, al tipo de interacciones que establece con sus pares a partir del juego y a sus preferencias en torno a las experiencias cotidianas en su centro educativo. Además, solo el 24,6 % pudo identificar características de su comunidad como su nombre y preferencias en relación con el lugar en que vive, con lo que este grupo se ubica en el nivel III. Así, los resultados indican que la mayoría de niñas y niños se encuentra en proceso (en el nivel II) de lograr tres de los cinco desempeños que estudia la capacidad «reconoce características personales y de su entorno social»

(«describirse a sí mismo», «reconocer características de su IEI o Pronoei», y «caracterizar su comunidad»).

La mayoría de niñas y niños no mencionó alguna razón que explique sus gustos o preferencias. Ello podría indicar que es necesario trabajar en el aula estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad reflexiva y argumentativa en las niñas y los niños de cinco años.

Finalmente, se debe precisar que existen diferencias en los resultados de las capacidades «usa su cuerpo demostrando equilibrio dinámico y coordinación general en relación con el objeto» y «participa en grupo con responsabilidad y respetando al otro». En la primera capacidad, se encontraron diferencias a favor de los niños varones en todos los grupos de respuesta; y, en la segunda, diferencias a favor de las niñas y los niños que asisten a las IEI en los niveles III y I.

Conclusiones

En relación con las variables y capacidades estudiadas en las tres áreas, un porcentaje importante de niñas y niños realiza los desempeños más sencillos. Dichos desempeños están relacionados con la capacidad de establecer algunas relaciones entre los objetos, identificar palabras en láminas, evocar información de los textos oralizados, usar su cuerpo con equilibrio dinámico y coordinación, y reconocer características de sí mismos, su familia y su IEI o Pronoei.

Sin embargo, las tres áreas estudiadas han evidenciado la poca facilidad de las niñas y los niños para expresar ideas, explicar criterios, justificar preferencias e inferir información. Por ello, sería importante que se promueva que las niñas y los niños desarrollen más la capacidad de expresión oral, en el sentido de su capacidad para fundamentar ideas, explicar sus posiciones, establecer hipótesis y describir los procesos que los llevan a un resultado final, entre otros. El objetivo final de estas capacidades es el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Probablemente, las actividades en las aulas de las IEI y los Pronoei que participaron en el estudio se encuentren más centradas en el uso del lenguaje para transmitir información.

Los hallazgos indican que hay relación entre los años de asistencia a la Educación Inicial y el desempeño de las niñas y los niños. Así, a mayor cantidad de años en Educación Inicial, mejores resultados en las variables «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos».

Respecto de la relación entre el desempeño y los factores asociados, los datos obteni-

dos indican que existe una relación positiva baja^{vii} entre las variables «comprensión de textos oralizados y gráficos», y «construcción del número», y los factores del contexto familiar y educativo (estatus socioeconómico, capital cultural, expectativas de la familia, etc.). En otras palabras, una mayor cantidad de recursos familiares y educativos se asocia con la posibilidad de responder mejor a las preguntas más complejas. Dadas las relaciones positivas pero bajas entre las variables del contexto familiar y educativo con el desempeño, se debe considerar que pueden existir otros factores relacionados con el proceso educativo que también deberían analizarse.

Adicionalmente, se observa que las concepciones más integrales acerca de la infancia se encuentran relacionadas con un mejor desempeño en las variables de estudio. Por ello, es importante contar con una visión integral sobre la infancia, el juego y la Educación Inicial, que logre incorporar sus aspectos más relevantes en el quehacer educativo tanto en docentes y promotoras como en madres y padres de familia.

En relación con el análisis multivariado, la mayor parte de las variaciones en el desempeño que arroja la comparación de las variables «construcción del número» y «comprensión de textos oralizados y gráficos», se debe a las características del entorno familiar de las niñas y los niños. A pesar de ello, la variabilidad en el desempeño debido al entorno educativo también es importante, aunque un alto porcentaje de la correlación carece de explicación. Ello indica que podría haber otras variables asociadas al desempeño de las niñas y los niños participantes. Así, se podría tomar en cuenta variables tales como las expectativas de logro de las docentes, el clima del aula, la concepción de las docentes y promotoras sobre las dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños, y el conocimiento de la didáctica de la Educación Inicial, entre otras.

Referencias

- Ministerio de Educación del Perú (MED) (2006). Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular-proceso de articulación. Lima: DINEIP-DINESST.
- Molina, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.
- Olilla, L. (1998). *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Wallon, H. (1981). *La importancia del movimiento en el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Notas

ⁱ El DCN 2006 se utilizó para definir el marco teórico de este estudio, dado que se encontraba vigente a la fecha de la aplicación de sus instrumentos de recolección de información. En la actualidad, el Ministerio de Educación ha iniciado una nueva propuesta pedagógica a través de las Rutas de Aprendizaje.

- II La muestra del estudio se tomó del padrón de los niños matriculados en las IEI y Pronoei en el año 2007. Cabe indicar que, debido a dificultades originadas en la fuente de información, fue necesario reemplazar aproximadamente el 10% y el 28% de IEI y Pronoei, respectivamente.
- III Los contrastes entre las IEI y los Pronoei en cuanto a estas condiciones físicas pueden deberse a la naturaleza con la que fueron creados. Mientras que las primeras fueron creadas de manera institucional, los segundos lo fueron bajo una gestión comunitaria, en la que, por ejemplo, el local educativo podría bien ser la casa de un miembro de la comunidad.
- IV En Matemática, las respuestas se trasladaron directamente en protocolos de registro y luego se codificaron.
- V La inclusión de clases se refiere a la capacidad para pensar en el todo y en las partes de manera simultánea, e implica coordinar los aspectos cuantitativos y cualitativos de una clase y subclase.
- VI En Comunicación, el registro de las respuestas se realizó a través de entrevistas, que se grabaron en casetes, luego se transcribieron y, finalmente, se codificaron.
- VII Probablemente esto se deba a que la población del estudio no incluyó a los niños que asisten a una IEI privada, lo que disminuyó la variabilidad de la muestra.

■ ¿Hacia una pedagogía prenatal? Una propuesta educativa*

Manuel Hurtado Fernández**

Sandra Cuadrado Nicoli***

Agustín de la Herrán Gascón****

Resumen

Cada vez más descubrimientos científicos evidencian que el periodo prenatal es uno de los fundamentales en la vida del ser humano. En él, la persona construye las bases de su salud, de su afectividad, de su equilibrio, de sus capacidades de relación, de su inteligencia, de su creatividad. Lo hace por medio de los materiales físicos y psicológicos aportados por su madre o del entorno mediados por ella. Pero no solo eso; la madre, con sus pensamientos, sus sentimientos, su forma de vivir, sus estados interiores, puede, intencionalmente, educar al niño antes de su nacimiento. Puede promover el despertar de todas sus capacidades latentes y en incipiente desarrollo, ya sean de orden físico, emocional, intelectual o ético. Informar de ello a los futuros padres y formarles en este sentido parece un imperativo didáctico de una emergente pedagogía prenatal. Su reto epistemológico consistiría en investigar para generar conocimiento y teoría científica que, en última instancia y junto a contribuciones de ciencias biológicas y de la salud, permitiera el desarrollo de una educación prenatal social y profesional fundada. Desde ella podría aspirarse a facilitar a las personas mejores condiciones de desarrollo y de educación a lo largo de su vida, tanto personal como socialmente. Esta educación po-

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN: 1022-6508. Setiembre – Diciembre 2009

** Asociación Nacional de Educación Prenatal, Madrid, España.

*** Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España.

**** Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

dría efectuarse ya desde las propuestas curriculares y las programaciones didácticas de las escuelas, colegios e institutos, transmitiendo a los futuros posibles padres y madres toda esta riqueza, basada en evidencia científica, tanto de la pedagogía prenatal como de otras disciplinas biosanitarias. Para todo ello, es fundamental que estos conocimientos se integren paulatinamente, en primera instancia, en la formación de investigadores, profesionales de la educación y en las familias.

Palabras claves: Pedagogía- educación prenatal-periodo prenatal- gestación- embarazo- maternidad.

Abstract

More and more scientific discoveries show that the prenatal period is a fundamental in human life. In it, the person constructs the bases of your health, your emotions, your balance, your relationship skills, your intelligence, your creativity. It does so by means of physical and psychological materials provided by her mother or her mediated environment. But it is not just that. The mother, his thoughts, his feelings, his way of living, their inner states, may intentionally raise the child before birth. It can promote the awakening of all his latent abilities and early development, whether physical, emotional, intellectual or ethical. Inform prospective parents and educate them in this regard seems a didactic imperative of an emerging Prenatal Education. His epistemological challenge would be to investigate to generate knowledge and scientific theory, and ultimately with contributions from life sciences and health, allowing the development of a social and professional prenatal education founded. Since it could be aspirated to facilitate people better conditions for development and education throughout his life, both personally and socially. This education may already be done from the curricular proposals and teaching programs of schools, colleges and institutes, by providing the prospective parents all this wealth, based on scientific evidence, both of Prenatal Education and other health sciences disciplines. For this, it is essential that this knowledge be integrated gradually, at first instance, in the training of researchers, education professionals and families.

Keywords: Pedagogy, prenatal education, prenatal, pregnancy, maternity.

Introducción

Justificación pedagógica y aproximación conceptual

Cada vez más informes y conclusiones científicas evidencian que el periodo pre-

natal es crucial no solo para la vida, sino para la educación del ser humano. En este lapso, la persona construye las bases de su salud, de su afectividad, de su equilibrio, de sus capacidades de relación, de su inteligencia, de su creatividad. Y lo hace por medio de los materiales físicos y psicológicos aportados por su madre. La madre, con sus pensamientos, sentimientos, su estilo de vida, sus estados interiores, puede educar al niño antes de que nazca, entendiendo aquí por educación la capacidad de influir intencionalmente en el niño para promover el despertar de todas sus capacidades latentes y en incipiente desarrollo, ya sean de orden físico, emocional, intelectual o ético, y de sensibilizarle a los más bellos valores humanos.

El bebé en el útero vive y convive intensamente con su madre 24 horas al día durante 9 meses. No tiene la posibilidad de hacer una selección entre lo que le beneficia y lo que le resulta nocivo. Es la futura madre la que debe hacer esa selección, con la colaboración del padre, de los profesionales que la acompañan, de los educadores y de todas las instituciones. A nivel físico, el bebé construye su cuerpo con los materiales aportados por la sangre de su madre. A nivel afectivo comparte las emociones de su madre, las cuales le llegan por vía hormonal y energética. A nivel mental, los pensamientos e imágenes mentales de su madre le influyen. Todo lo cual invita a los futuros padres, y sobre todo a la futura madre, primera y principal educadora de su hijo, a transmitirle lo mejor de sí misma para sembrar en él la alegría, la tolerancia, la paz, el amor, el entusiasmo, el respeto... es decir, sensibilizarle a los más bellos valores del ser humano. Informar de ello a los futuros padres, es permitirles dar conscientemente a sus hijos las mejores condiciones para un desarrollo óptimo de las potencialidades incluidas en su capital genético. Una labor de vital importancia, si se tienen en cuenta todos los beneficios, tanto de índole personal como social, que se derivan de ella.

Se entiende que la paulatina mayor definición del emergente campo de la pedagogía prenatal es una necesidad social y un imperativo científico. La educación prenatal se asocia más a las ciencias de la salud (Rojas Valenciano, 2010). Cabe una mayor atención desde la pedagogía, en tanto que de educación se trata. En la propia Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su Artículo XXIV, se exhorta a los Estados Partes a asegurar la atención sanitaria prenatal y posnatal apropiada a las madres. Por tanto, en la consideración del estadio prenatal predomina el cuidado y la salud, y la educación parece pasar a un segundo plano. Sin embargo, en la historia de la pedagogía ha habido excepciones. Se suele mencionar a Juan Huarte de San Juan, Oliva Sabuco de Nantes, Pedro López Montoya o Fray Marco Antonio de Camos como algunos de los que inicialmente intuyen su relevancia. Pero mención aparte se merece Pedro López de Montoya (Hernández Rodríguez, 1947) que, siguiendo los preceptos que sobre la educación abordaron Erasmo de Rotterdam o Luis Vives, publica en 1595 el *Libro de la*

buena educación y enseñanza de los nobles en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar a sus hijos.

La posición que se plantea, no solo reivindica la necesidad de un mayor desarrollo científico de este campo. Apoya decididamente su desarrollo institucional y profesional. Se entiende que la educación prenatal debería desarrollarse desde las escuelas, colegios e institutos, transmitiendo a las niñas y los niños, a las y los adolescentes, en definitiva, a las futuras mamás y a los futuros papás, toda esta riqueza. Es esencial que los futuros padres estén informados mediante una preparación a la maternidad / paternidad para que puedan asegurar las mejores condiciones a sus hijos. Por ello, es fundamental que estos nuevos conocimientos se integren en la formación de los profesionales de la educación y se incorporen en los programas escolares, apoyados desde una emergente pedagogía prenatal que la investigase y enseñase fundada y sistemáticamente. «Por ello, hoy en día se habla de la necesidad de una pedagogía prenatal que oriente a la familia qué hacer [...] de una manera conscientemente dirigida» (Domínguez Pino, 2004:60).

Pero ¿qué se entiende como educación prenatal? La educación hace referencia al despertar y al desarrollo de las potencialidades del ser, como base de su relación con el mundo. La base de esta educación es la comunicación para el desarrollo del conocimiento o de significados (emocionales, cognoscitivos, psicomotrices, etc.) sobre la realidad exterior e interior. En el ámbito prenatal esa comunicación educativa está indisolublemente unida al intercambio biológico y para su salud. Su referente son los procesos naturales del embarazo. En ningún caso, la educación prenatal hace referencia a procesos agresivos, artificiales, ni biológicos ni instructivos. Favorece, en cambio, el desarrollo de las potencialidades del ser humano, pero de forma natural, sin ninguna violencia de la clase que sea. Por ello, la educación prenatal es equiparable a «educación prenatal natural» (Bertin, 2006). De hecho, la práctica de esta educación consiste en pequeñas acciones comunicativas con base en la conciencia pedagógica de su alcance formativo: sentir al bebé, amarle consciente, naturalmente, acariciarle, comunicarse con él en situaciones funcionales variadas, pensar positivamente en él, hablarle, cantarle, admirar la belleza en la naturaleza, en el arte y en los seres humanos, imaginando y deseándole las mejores y más maravillosas cualidades humanas, etc.

Concierne también, por tanto, al estilo de vida y a la formación de la madre durante el embarazo: alimentarse con comida sana, variada y equilibrada, cuyos nutrientes aporten energía; evitar sustancias perjudiciales (alcohol, tabaco, drogas, etc.); oxigenar su sangre con una buena respiración; tener sentimientos y emociones positivas; evitar en lo posible conversaciones, lecturas, música o espectáculos violentos o deprimentes; tener pensamientos positivos; utilizar su imagi-

nación creadora para impregnar a su bebé prenatal de las más bellas imágenes y para sensibilizarle con los más nobles valores humanos; adquirir conocimientos significativos y formativos como principal educadora prenatal, etc. El papel del padre también es muy importante. Puede adquirir y compartir conocimientos con la madre, comunicarse educativamente con el bebé prenatal con la voz, tocarle, acariciarle, y sobre todo facilitar y darle alegría y confianza a través de una madre feliz y segura de sí misma, en tanto que madre, de su situación y de sus acciones educativas. Estas «pequeñas cosas», que de hecho reflejan o expresan los estados interiores de la madre, son transmitidas energéticamente y por empatía. Pero además asocian repercusiones orgánicas.

En efecto, intensifican la secreción y transmisión de endorfinas (identificadas con el bienestar y los estados de felicidad). Desde todo ello el niño grabará en su estructura neural rudimentos relativos a su capacidad de amar, de cooperar, de encontrar soluciones equilibradas a los conflictos, de resiliencia, etc. Desgraciadamente, el estrés, el miedo o la violencia, que provocan sus correspondientes estados emocionales, también son transmitidos. Si durante el embarazo la futura madre atraviesa por dificultades, enfermedad, penas, miedo, estrés, etc., dispone, no obstante, de un “escudo protector” concreto para su futuro hijo: su amor. Así, desde una toma de conciencia formativa de este fenómeno, puede optar por explicarle a su hijo y compartir con él lo que sucede en el día a día, como recomendaban tanto Françoise como su hija Catherine Dolto (Dolto, 2005). Este valiente esfuerzo será bueno para ella y el niño; este grabará que la vida a veces da golpes duros y que a veces se pasa por momentos difíciles que no obstante se pueden superar. Entonces se asentarán en él las bases de un carácter fuerte, con capacidad para sobreponerse a situaciones adversas (Cyrulnik, 2005). En síntesis, desde la formación pedagógica prenatal de la madre se comunica naturalmente amor y confianza, y desde ellos se favorece no solo la capacidad de reconstruirse tras un choque desestabilizador, sino también una personalidad con mayor capacidad de equilibrio que acompañará al hijo durante toda su vida. Ofrecérselo en la fase intrauterina con la relativa seguridad y el gozo asociado que puede dar el fundamento científico es una posibilidad didáctica al alcance de todos los padres y madres con la formación pedagógica necesaria.

Una madre y un padre formados sobre esta educación prenatal natural podrán ofrecer a su futuro hijo las mejores condiciones para su salud, equilibrio personal, desarrollo físico, emocional, intelectual, ético, etc. Estas inmensas posibilidades son accesibles a todos los futuros padres, en cualquier lugar del mundo. La educación prenatal natural es la más poderosa prevención de los desórdenes físicos y psicológicos. Esta educación, ofrecida de manera natural por la madre y el padre a través de su forma de vivir, el cuidado amoroso hacia su bebé prenatal, sus pen-

samientos y sentimientos hacia él, influyen al bebé prenatal desde las raíces de su vida y participa en la construcción de su cuerpo, psiquismo y carácter. Por ello, la formación asociada tiene un carácter educativo radical (Herrán, 2014).

Importancia de la vida prenatal para la salud física y psíquica

Desde hace más de tres décadas numerosas investigaciones llevadas a cabo en diferentes disciplinas, como la psicología, la medicina, la genética, la antropología, las neurociencias, etc., dan una nueva visión de la vida intrauterina: la del ser en el útero sensible, comunicativo, que da y recibe informaciones y sensaciones a través de sus sentidos, y que reacciona a ellas pudiendo memorizarlas. Dichas investigaciones permiten constatar que las vivencias emocionales de la madre se graban profundamente en él. El niño comparte las emociones de su madre y se comunica con ella desde las suyas. Las emociones maternas se transmiten mediante las hormonas del estrés (adrenalina y catecolaminas) o de la tranquilidad y el bienestar (endorfinas, oxitocina), las cuales generan en el bebé prenatal estados fisiológicos, isomórficos y casi osmóticos con las emociones maternas. Si estos estados se repiten a menudo, se generan rutas neuronales que terminan por crear predisposiciones e incluso disposiciones en su carácter. Cuadrado y Vizcaíno (2011) describen algunas de estas investigaciones, que resumimos a continuación.

El psiquiatra y profesor universitario Verny (Verny y Kelly, 1988; Verny, 2003), fundador en EE. UU. de la Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH), fue de los primeros en recopilar a principios de los 80 numerosos estudios científicos desde diversas disciplinas que ponían en evidencia la importancia del periodo prenatal, incluso desde el momento de la concepción. Según sus conclusiones, las experiencias vividas en el seno materno ponen los fundamentos de la salud, la personalidad, el temperamento emocional y las capacidades intelectuales, porque: «Toda experiencia temprana, a partir del momento de la concepción, afecta la arquitectura del cerebro» (Verny, 2003:14). Investigaciones recientes sobre sensorialidad fetal, como las desarrolladas por Jean-Pierre Relier, ex jefe de servicio de Medicina Neonatal del Hospital de Port-Royal, de París, corroboran esta visión: «No solamente el feto percibe numerosas sensaciones, sino que estas son esenciales para su crecimiento y su desarrollo armonioso» (Relier, 2006). Esta percepción científica o, si se quiere, este fundado optimismo pedagógico es posible cuando los prejuicios sobre la pasividad funcional del niño intrauterino son sustituidos por evidencias. En este sentido, el neonatólogo y profesor de Pediatría Clínica de la Escuela de Medicina de la Universidad de Tufts, EE. UU., Dr. Frederick Wirth, (2001) expresa:

Es un error creer que el cerebro de un feto no tiene funciones mentales. La actividad del cerebro empieza a las seis semanas después de la concepción, los tests sobre las ondas del cerebro muestran que el córtex cerebral del feto funciona a las veintiocho semanas. Las ondas del cerebro también demuestran que el córtex recibe impulsos de la vista, del tacto y del oído, y que puede responder conscientemente a estas experiencias sensoriales a las veintiocho semanas.

Las evidencias apuntan, por tanto, a que el cerebro del niño prenatal se organizará de tal forma según el amor que haya recibido con anterioridad, o sea, desde el condicionamiento educativo generado desde el mensaje de amor parental. Esta información incidirá en el sistema neuronal del niño y le preparará para sentir el amor de su entorno. Por tanto, en sentido estricto, más tarde, en su vida, cuando su cerebro y sus conductas se vuelvan más complejas, se construirá el andamiaje de su personalidad bajo unos cimientos de amor. Wirth (2001) reconoce así mismo el impacto que los sentimientos, pensamientos y acciones de la madre tienen durante la gestación, participando en la construcción del cerebro del bebé: el vínculo que se va estableciendo con el bebé antes de nacer va a ser fundamental en su devenir. En conclusión: el amor maternal y paternal tiene, en el marco funcional de la educación prenatal, una base científica. Uno de los sustentos orgánicos es la oxitocina, denominada la hormona del amor maternal/paternal. En el mismo sentido se pronuncia Janovanov (2001): «Está demostrado científicamente que la expresión del amor maternal en particular, así como el tipo de vínculo desarrollado durante la gestación condicionan el desarrollo armonioso del cerebro tanto a nivel de su estructura como de las conexiones neuronales». Para Odent (2007), director del Centro de Investigación de Salud Primal de Londres, el amor maternal influye en parte en la capacidad de amar del niño y del futuro adulto:

La capacidad de amar depende, en gran parte, de las experiencias fetales y de las experiencias en torno al nacimiento [...]. Los estados emocionales de la mujer embarazada tienen efectos a largo plazo en la capacidad de amar del ser humano [...]. No podremos cambiar la vida sin cambiar antes la manera de nacer.

En el Centro de Investigación de Salud Primal de Londres —la etapa primal incluye la concepción, la gestación, el nacimiento y el periodo de dependencia con la madre— se han recopilado cientos de estudios que relacionan los estados de salud en la edad adulta, la adolescencia o la niñez, con las situaciones de la madre cuando estaba embarazada. Se han acumulado datos que sugieren que la forma en que se nace tiene consecuencias a largo plazo, especialmente en los ámbitos de sociabilidad, agresividad o, por el contrario, en la serenidad y la capacidad de amar. Numerosos estudios médicos realizados recientemente en Estados Unidos, muestran que las huellas grabadas durante situaciones emocionales traumáticas antes del nacimiento persisten, de manera indeleble, en el ser

humano ya nacido, afectando a las células y a sus funciones, y que estas huellas son las responsables de muchas perturbaciones de las funciones vitales y de las secreciones hormonales e inmunitarias, siendo terreno apto para futuras enfermedades físicas y psíquicas. Numerosas investigaciones vienen demostrando que la génesis de numerosas enfermedades en la vida adulta, así como el comportamiento antisocial, autodestructivo, la drogadicción, etc., viene de una gestación vivida con estrés, traumática, así como por las complicaciones durante el nacimiento (debido a una excesiva anestesia, por ejemplo). Nathanielsz y Vaughan (2002) afirman que:

La calidad de la vida en el útero, nuestro hogar temporal antes de nacer, establece nuestra susceptibilidad a enfermedades coronarias, diabetes, infartos, obesidad [...]. Las condiciones intrauterinas tienen tanta importancia como los genes a la hora de determinar el desarrollo mental y físico durante la vida.

Hasta ahora se pensaba que la madre y el padre no tenían más que la función de aportar sus células con su capital genético, y que este no se podía modificar. Pero algunos científicos empiezan a considerar obsoleto el determinismo genético, según el cual el desarrollo fetal estaba controlado por los genes, y en el que la madre tenía muy poco que aportar. La nueva ciencia de la epigenética reconoce que las señales del medioambiente son los reguladores de la actividad de los genes, como describe el biólogo celular americano Lipton (2008):

La programación parental (subconsciente) empieza con la formación de las células germinales (óvulos y espermatozoides) mediante un proceso denominado impresión genética. En consecuencia, el carácter y el potencial del niño pueden verse profundamente influenciados, positiva o negativamente, según la calidad del vínculo afectivo con sus padres.

Las emociones maternas positivas o negativas influyen bioquímicamente en la selección y reescritura del código genético, con consecuencias evolutivas profundas. «Lo que hemos aprendido en nuestras primeras experiencias tiene un impacto a largo plazo, puesto que ello prepara el potencial que expresamos en el transcurso de nuestra vida» (Lipton, 2008). La madre y el padre son muy importantes. Para Lipton (2008) son verdaderos ingenieros genéticos y hay que informarles de ello y formarles pedagógicamente –sostenemos nosotros– para ello. Nuestra percepción es la de considerarles educadores, cuyo conocimiento depende de su formación pedagógica prenatal, de naturaleza y base multidisciplinar. Sus roles desde la concepción e incluso antes, así como durante la gestación y el nacimiento son determinantes.

Con el descubrimiento de la «mutación adaptativa», Cairns, Overbaugh y Miller (1988) demostraron que una célula bajo algún tipo de estrés acelera su mutabili-

dad. Por eso durante la gestación el estrés puede alterar el código genético. Así, lo que pasa genéticamente en la concepción no es definitivo hasta el nacimiento, y puede haber cambios para bien o para mal. Dependerá en alguna medida de cómo los padres y especialmente la madre, vivan y se comuniquen educativamente con el niño intrauterino durante esos meses. Una experiencia realizada en la India por S. Kelbar (publicada en 2002), con más de 6000 niños investigados a lo largo de 35 años, muestra cómo la preparación a la concepción establece una diferencia muy importante en la salud física, mental y espiritual de estas personas. No quisiéramos extendernos más sobre las contribuciones científicas. Por lo demás, la bibliografía existente al respecto ya es amplia y apunta a evidencias científicas multidisciplinarias que pueden servir de fundamento para el desarrollo de investigaciones desde esta emergente e indudablemente relevante disciplina pedagógica.

Beneficios de la educación prenatal

Los beneficios de la educación prenatal abarcan los ámbitos personal, familiar y social. Desde el punto de vista del individuo, la educación prenatal puede considerarse una prevención fundamental, ya que no solo evita ciertas deficiencias, ciertos problemas, sino que participa en la génesis de la salud física y psíquica del niño. En el ámbito familiar o de pareja, la educación prenatal, basada en el amor y en el respeto al otro apoyados en una adecuada formación pedagógica prenatal, aporta una visión más rica del papel que los padres pueden desempeñar en la formación y educación de sus hijos. En el terreno social, sus implicaciones son enormemente positivas. Quisiéramos citar aquí algunos de los párrafos del documento titulado *Educación desde la gestación*, de la Asociación Nacional de Educación Prenatal de España (ANEP) (2013):

Si los gobiernos y las instituciones en vez de dedicar tanto presupuesto a la construcción de hospitales, de prisiones y a la reducción de la violencia, trataran de atenuar las consecuencias de vidas mal vividas desde el principio, remontándose a las verdaderas causas, y se ocupasen de las futuras madres, de las embarazadas, de los futuros padres, proporcionándoles las condiciones necesarias para vivir un embarazo armonioso, sano y positivo, los resultados tanto a nivel físico como a nivel psíquico serían incomparablemente mejores y los costos infinitamente menores.

Nos parece interesante subrayar la particular alusión que en dicho párrafo se hace a unos resultados «incomparablemente mejores» y a costos «infinitamente menores». En la actualidad, numerosos organismos y entidades nacionales e internacionales inciden en el hecho de que la inversión en la infancia, y más en concreto en la pri-

mera infancia, es una muy rentable inversión, no solo en términos económicos, sino también de felicidad y de desarrollo humano. Una buena muestra de ello es el informe de Unicef (2001) *Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia*. No parece exagerado afirmar, pues, que ya existe un amplio reconocimiento de los enormes beneficios generales y particulares que se derivan de una adecuada atención a la primera infancia. Pues bien, desde hace algunos años (se podría decir que desde los años ochenta del siglo xx), numerosas investigaciones científicas evidencian que dichos beneficios son aún mayores cuando dicha atención se presta en la fase prenatal, a través de la madre embarazada, pues ello repercute muy favorablemente (y de una manera muy superior a la de cualquier otra etapa en la vida) en el futuro ser que está por nacer, tanto en su desarrollo físico, como emocional, intelectual, relacional, en su equilibrio, etc. La literatura científica que respalda y evidencia esta afirmación ya es bastante amplia y aumenta conforme cada vez más investigadores e instituciones académicas y científicas van descubriendo el enorme potencial de esta fase del desarrollo humano y centrando en él sus investigaciones.

Los beneficios de una adecuada atención en la fase prenatal, a través de la madre embarazada, van siendo, día a día, cada vez más reconocidos y mejor conocidos. Quisiéramos hacer especial hincapié en uno de los beneficios sociales de la educación prenatal que más efectos positivos puede reportar. Nos estamos refiriendo a la prevención de la violencia y, por ende, a la construcción de una cultura de paz. Existe una interesante bibliografía al respecto, generada en gran parte en el seno de la Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (Apppah) (2013).

Una mirada a la situación de la educación prenatal

Cada vez desde más ámbitos se viene prestando atención al periodo prenatal, y a los importantes beneficios de toda índole que ello conlleva. Este hecho nos parece, a nuestro entender, una continuación lógica de los esfuerzos que desde hace algunos años vienen desarrollando numerosos organismos, instituciones, investigadores, prescriptores sociales, etc., en favor de una mayor atención a la primera infancia. Numerosa es la bibliografía que podríamos citar al respecto. A modo de ejemplo, quisiéramos destacar el informe de Unicef titulado *Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia*, ya aludido, cuyos exhortos son claros e inequívocos:

La época de la primera infancia debería recibir la atención prioritaria de los gobiernos responsables, plasmada en leyes, políticas, programas y recursos. No obstante, estos son los años en que los niños reciben menor atención prioritaria y esto es una tragedia, tanto para ellos como para los países (Unicef, 2001:9).

Decimos que nos parece una continuación lógica y al mismo tiempo necesaria, puesto que la importancia para el desarrollo del ser humano, aun siendo enorme durante la primera infancia, aún lo es más durante el periodo prenatal. Por otra parte, esta «continuación lógica» está siendo refrendada en algunos países, al incluir en la primera infancia el periodo prenatal:

En general, la selección de edad tope de la primera infancia dependerá de lo que cada sector considere importante: el sector salud considera los primeros 5 años como el periodo crítico de supervivencia, mientras que para el sector educación la edad de 6 años normalmente señala el comienzo de la escuela primaria. Sin embargo, en América Latina la idea de que la primera infancia se prolonga desde el nacimiento e incluso desde el estado prenatal hasta el comienzo de la educación primaria, adquiere cada día mayor popularidad (Umayahara, 2004:21).

Nos gustaría enfatizar el hecho de que quizás sea América Latina una de las regiones donde mayor calado está teniendo este creciente interés por la educación prenatal desde una perspectiva pedagógica. Al respecto, Cárdenas Sierra (2008) califica la atención educativa a la primera infancia como una oportunidad única y añade: «Desde la gestación hasta los seis años, niños y niñas viven un periodo fundamental en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, que influye sobre su salud, aprendizaje, relaciones, comunicación, competencias y conductas para el resto de su vida» (p. 46). No obstante, y como decíamos al comienzo de este apartado, son muy diversos los ámbitos desde los que se empiezan a oír voces en favor de esta decisiva etapa del desarrollo humano. Además de los ámbitos de las ciencias de la salud, el social o el pedagógico —que pudieran parecer más evidentes o propios—, otros campos se hacen eco de su bondad, desde sus propias perspectivas epistemológicas. Un ejemplo es el testimonio de profesionales como Robert William Fogel (1993), Premio Nobel de Economía 1993, quien subraya la relevancia de la educación prenatal desde el prisma de algunas de sus implicaciones económicas:

-This is at birth? Or in the early stages in life?

-It includes in utero, but it's throughout the life-cycle. But the years of early childhood are the most sensitive years when organs are still developing. Even if no new cells are being added, the cells are getting bigger. That's why we get bigger. Our cells get larger. In some systems, like the central nervous system, new cells keep getting added throughout the developmental ages. That means if you have processes which interfere with cellular formation, you may have deficits in the organs that are not [immediately] apparent, but take the form of earlier breakdown. There have been a number of studies in the

United States and several countries in Europe, and in India, among others, that reveal a high correlation between characteristics of the fetus at birth and characteristics of development during the first year of life that predict such things as the odds of having high blood pressure or Type II diabetes or chronic respiratory disease in your fifties and sixties.

-Is one preliminary conclusion that health expenditures devoted to early child care could be an important way to address some of these problems?

-Yes, that's a definite policy implication that's arisen from this work. Not just early child care, but prenatal care as well. The prenatal period and early childhood period, investments in good health, including counseling of mothers -- getting women who smoke to stop smoking, getting women who drink to stop drinking during pregnancy, and to eat appropriately. All those things will lead to healthier fetuses, and healthier infants, and healthier life throughout the development ages and into middle and old age.

Situación pedagógica y educativa

Cada vez más profesionales e instituciones educativas empiezan a ser conscientes del importante papel del periodo prenatal, como hemos tenido ocasión de esbozar anteriormente con algunas citas y testimonios. Quisiéramos resaltar un documento ilustrativo titulado: *Por una educación inicial desde el vientre*, enviado por Soto Ramírez (2009), un docente de la escuela primaria Michoacán, de México, para formar parte de las «Reflexiones de profesionales de la educación», con vistas a ser incluidas en el documento *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, proyecto liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dicho documento es significativo para lo que nos atañe en sus primeros párrafos, llegando a expresar su autor frases tan interesantes como las siguientes:

Sin embargo, la educación inicial desde el punto de vista personal, se inicia desde la propia concepción del nuevo ser, ya que este tiene la capacidad de escuchar y recibir los mensajes afectivos que le transmite, principalmente su propia madre; por consiguiente, el primer paso que debe darse, en función de la educación inicial y permanente del nuevo ser, merece consistir en educar a los nuevos «papás» para que estos en forma inmediata a la concepción, inicien el proceso educativo del nuevo ser en formación; es decir, educarse para educar desde la concepción del nuevo ser. [...]

Educar desde el vientre y hasta la muerte, utopía que merece especial atención por quienes se encargan de estructurar las políticas públicas educativas

desde las secretarías correspondientes de Estado. Es decir, una importante perspectiva para el 2021, sería la iniciación de la educación de los hijos, desde la concepción y/o en el propio vientre de la mamá. [...]

Iniciar la educación del hijo en el propio vientre de las mamás, a través de música especial, yoga, terapias, relajación, respiración, alimentación, etc. Introducir la educación inicial del nuevo ser, a partir de la reafirmación de la concepción, tiene un matiz utópico; sin embargo, esto se puede concretar cuando los gobiernos de los países estructuren programas de educación formal con dedicación ex profeso a aquellas madres de familia en proceso de gestación.

El testimonio anterior es una buena muestra del interés que está despertando en algunos docentes este tema. El interés se acredita y se traduce en demanda de formación pedagógica prenatal cuando las instituciones lo respaldan y lo avalan. Tal es el caso de algunos programas llevados a cabo por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En España diversas entidades han diseñado y están llevando a cabo talleres destinados a centros docentes y a sus comunidades educativas, para cada una de las etapas del Sistema Educativo, con especial receptividad en los dos ciclos de Educación Infantil. Dichos talleres suelen abarcar temáticas tales como el embarazo, parto, lactancia materna, crianza respetuosa y fundamentos biomédicos y pedagógicos para la práctica de una educación prenatal.

Propuesta formativa y curricular

En este apartado se presenta una propuesta educativa (formativa y curricular) centrada en la preparación a la parentalidad en los programas escolares. Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, las investigaciones científicas –procedentes de ciencias como la Biología, la Genética, la Medicina, la Psicología y la Pedagogía– muestran que el periodo de desarrollo y de educación prenatal es un periodo crítico del ser humano, del cual depende en gran medida su salud, su equilibrio psíquico, sus capacidades de relación, su inteligencia, su creatividad, su educación e incluso sus cualidades éticas de niño y de adulto. Las primeras bases de la salud psíquica y física del ser humano se construyen durante este lapso. En todos los planos, el nuevo ser se educa al mismo tiempo que se forma.

Es pues capital, para las generaciones futuras, que los futuros padres y, sobre todo, los jóvenes desde su más temprana edad, sean informados y formados pedagógicamente de ello. Este aprendizaje fundamental de la trascendencia de

su parentalidad va a aportar las mejores condiciones a las nuevas generaciones. Es importante que los jóvenes aprendan estos nuevos conocimientos sobre la transmisión de la vida, su futuro papel creativo de madre/padre, en el seno de la educación escolar y como parte de una cultura general de base pedagógica hoy notablemente abandonada a su suerte. Es preciso colmar la gran laguna existente actualmente en los sistemas de educación escolar de todos los países, concernientes a la preparación de los jóvenes para su posible rol parental.

En España, por ejemplo, se trataría de ir empezando a diseñar una propuesta educativa para la enseñanza de la educación prenatal desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato, como orientación y cultura general básica de carácter pedagógico para las posibles futuras mamás y papás. No podemos sentir nada más que ilusión imaginándonos las maravillosas perspectivas que se abren para las personas y para las sociedades, si desde las aulas y conscientemente promovido y avalado por el sistema educativo, se empezaran a transmitir a las niñas y niños, a las adolescentes y los adolescentes conocimientos adecuados sobre ciencias de la salud y sobre pedagogía prenatales. En Francia, Bertin (2006), directora honoraria de una escuela maternal en Francia y fundadora de la Organización Mundial de Asociaciones de Educación Prenatal (Omaep), entidad con estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (Ecosoc), recoge numerosas experiencias formativas en torno a estos conocimientos en charlas y conferencias impartidas en escuelas y colegios de primaria y secundaria de su país. Compartimos por tanto esta conclusión, generada desde su constatación y su experiencia:

Por eso hay que ampliar en los jóvenes la difusión de estos nuevos conocimientos sobre la educación prenatal mucho antes de que esperen un hijo. Yo puedo dar testimonio de que esta nueva comprensión de la vida en su fuente conlleva una toma de conciencia transformadora. Chicos y chicas adquieren de golpe otra idea de la vida en su conjunto, otra idea del amor y de la sexualidad, una nueva estima de sí mismos.

Se sienten individualmente valorizados y responsabilizados. Descubren que son un eslabón vivo y creativo en la cadena de la humanidad en evolución. Y eso puede modificar completamente la mentalidad y el comportamiento de la mayoría de ellos.

Aquí y en todos los países del mundo, porque la educación prenatal natural puede integrarse en cada cultura respetando sus orígenes y adaptándose a sus posibilidades.

Con estos jóvenes y los hijos que traigan al mundo conscientemente, será posible construir un mundo más justo y más humano, en el que cada uno pueda tener

su sitio y desarrollarse en plenitud al servicio de todos (Bertin, 2006:204-205).

Así pues, se trataría de ir empezando a diseñar una propuesta educativa para la enseñanza de la educación prenatal en cada etapa del sistema educativo, comprendida como un vector o un tema transversal que emergiese en los primeros años de la educación infantil y se pudiese desarrollar hasta el bachillerato y la educación universitaria, por su relevancia relacionada con la identidad y la conciencia humanas. Al ser un ámbito pedagógico clave para la formación del ser humano y sin embargo no demandado –y por tanto a la postre excluido–, bien podría ser calificado como otro «tema radical» (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000). La educación prenatal natural desarrollada a lo largo de todas las etapas educativas sería, como el resto de temas radicales, una necesidad no demandada surgida a partir de una toma de conciencia facilitada por el avance del conocimiento, de la ciencia. Por tanto, podría considerarse una rama relevante del árbol de la educación de la conciencia. Y contribuiría a proporcionar al currículo una profundidad formativa radical que hoy no tiene.

Su desarrollo curricular quizás debería ir en paralelo con la creación de una red de organismos, instituciones, entidades y profesionales del ámbito educativo que, o bien estén realizando proyectos relacionados con lo aquí expuesto, o bien se sientan interpelados y motivados a llevarlos a cabo. Posteriormente, o quizás también simultáneamente, debería llevarse a cabo una labor de *advocacy* ante gobiernos, responsables educativos y sociales, así como de la sociedad civil, para que estas propuestas sean incorporadas, incluidas o normalizadas al sistema educativo, en todas sus vertientes posibles, dotándolas de los recursos que posibiliten su eficaz implementación. Nos gustaría pensar que esta llamada, que esta propuesta de actuación tiene vocación de ser puesta en práctica no solo en España, sino también en toda Iberoamérica, aprovechando para ello oportunidades como la ofrecida por el proyecto *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (OEI, 2010). O bien a través de instituciones como el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), de Colombia, o de organismos internacionales como la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco), por citar algunos ejemplos.

Conclusiones

La etapa prenatal es una fase esencial en el desarrollo, la prevención de disfunciones y la educación de cualquier persona. Existen numerosas evidencias científicas que lo apoyan. En ningún momento de la existencia del ser humano tendrá lugar un desarrollo semejante ni habrá una ventana pedagógica comparable a

través de la que favorecer la formación de un ser humano más completo. No obstante, todos estos conocimientos, surgidos de numerosas investigaciones, están aún lejos de ser conocidos e integrados a nivel mayoritario. Es indispensable el fortalecimiento y el mayor desarrollo epistemológico y didáctico de una pedagogía prenatal natural que, con una base multidisciplinar –apoyada en ciencias biológicas y de la salud y en la propia pedagogía y otras ciencias de la educación–, facilite la formación más adecuada para la toma de conciencia colectiva sobre la importancia y posibilidades educativas del periodo prenatal.

Desde las premisas anteriores se propone su inclusión educativa adecuada y ordinaria desde la formación pedagógica y los desarrollos de proyectos curriculares y programaciones de aula de todos los niveles educativos, con las familias, con el apoyo de los medios de comunicación y avalados por políticas educativas amparadas por normas y recomendaciones internacionales y nacionales. Si la educación prenatal no se incluye como un contenido global y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente, ni se estará contribuyendo a transmitir la vida con plenitud, ni se educará plenamente la identidad. Nos parece esencial que los niños y los jóvenes aprendan en el seno de la escuela estos nuevos conocimientos sobre la transmisión de la vida, su futuro posible papel creativo y fundamentado como potenciales madres o padres futuros. Por otra parte, se desaprovecharán efectos deseables de un recurso pedagógico muy económico y de gran relevancia social y personal. La educación prenatal podría ser uno de los caminos para conectar la educación ordinaria con la educación para la posible evolución humana, cuya variable fundamental, como ya advirtió Sócrates, es el conocimiento. Para finalizar y como epítome de este artículo, quisiéramos traer a colación una reflexión de Federico Mayor Zaragoza, exdirector general de la Unesco y presidente de la Fundación Cultura de Paz: «El mundo que dejemos a nuestros hijos dependerá de los hijos que dejemos a nuestro mundo».

Referencias

- Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) (2013). *Educación desde la gestación*. España. Recuperado de: <http://www.anepeducacion.org> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH) (2013). Recuperado de: <http://birthpsychology.com> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Bertin, M. A. (2006). *La educación prenatal natural: Una esperanza para el niño, la familia y la sociedad*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Cárdenas Sierra, E. M. (2008). “Programa de atención integral a la primera infancia ‘Familia, a tu lado aprendo’”. En IDIE-OEI, “Formación de docentes y educadores en educación infantil”.

- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Bogotá, D.C. (Colombia) (s/f). Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia”. Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Cuadrado, S. y Vizcaíno, P. (2011). *Responsabilidad, promoción y prevención social desde la familia y la empresa a través de la Educación Prenatal*. Manuscrito. Madrid.
- Dolto, C. (2005). *Haptonomía pre y post-natal, por una ética de la seguridad afectiva*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Domínguez Pino, M. (2004). *El conocimiento de sí mismo y sus posibilidades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fogel, R. W. (1993). Conversation with Robert William Fogel, 1993 Nobel Laureate Economics. Recuperado de: <http://globetrotter.berkeley.edu/people4/Fogel/fogel-con4.html> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Hernández Rodríguez, E. (1947). *Las ideas pedagógicas del Dr. Pedro López de Montoya: comentario a nuestra pedagogía del s. XVI*. Madrid: CSIC.
- Herrán, A. de la (2014). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Janovanov, A. (2001). *La biología del amor*. Barcelona: Apostrofe.
- Lipton, B. (2008). *Biología de la creencia*. Madrid: Palmyra.
- Nathanielsz, P. W y Vaughan, C. A. (2002). *Vida no Útero* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- Odent, M. (2007). *Primal Health: Understanding the Critical Period Between Conception and the First Birthday*. UK: Clairview (e.o.: 2002).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). “Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/146.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Relier, J.-P. (2006). *L'aimer avant qu'il naisse. Le lien mère-enfant avant la naissance*. París: Robert Laffont.
- Rojas Valenciano, L. (2010). *La educación prenatal: una mirada desde la educación para la salud*. Revista de Enfermería Actual en Costa Rica (19). Recuperado de: <http://www.revenf.ucr.ac.cr/prenatal.pdf> ISSN 1409-4568 (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Soto Ramírez, J.C. (2009). “Por una educación inicial desde el vientre”. En OEI, “Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto *Metas Educativas 2021: La educación*

- que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/146.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Umayahara, M. (Coord.) (2004). *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco. Santiago de Chile (Chile). Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf> (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Unicef (2001). *Estado Mundial de la Infancia 2001: Primera infancia*. Recuperado de: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_sowc01_sp.pdf (Consulta: 1 de mayo, 2014).
- Verny, T. (2003). *El futuro bebé: arte y ciencia de ser padres*. Barcelona: Urano.
- Verny, T. y Kelly, J. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Barcelona: Urano.
- Wirth, F. (2001). *Prenatal Parenting: The Complete Psychological and Spiritual Guide to Loving Your Unborn Child*. UK: Harper Collins.

■ La calidad de relación con el medio para un desarrollo mental sano*

Fecha de recepción: 18/11/14 Fecha de aceptación: 27/05/15

Pablo García Túnez**

Resumen

El manejo temprano de un bebé constituye una cuestión que está más allá del pensamiento consciente y la intención deliberada. Es algo que solo se torna posible a través del amor.

D. W. Winnicott.

Después Winnicott continúa diciendo: «A veces decimos que el niño necesita amor, pero lo que realmente queremos decir es que solo alguien que ama al niño puede efectuar la adaptación necesaria a sus necesidades y solo alguien que ama al niño puede graduar las fallas de la adaptación a fin de seguir el ritmo de crecimiento de la capacidad del niño en cuanto a hacer un uso positivo de las fallas adaptativas».

Posiblemente, debido a la evolución social y su influencia en la crianza, debemos relativizar un poco las palabras de Winnicott. Pero solo un poco. Es decir, nos quedamos con algo esencial: Sin amor no hay desarrollo sano. Y el amor no es algo que se pueda forzar de modo artificial. Por tanto, tenemos un primer pilar sobre el que se asienta la base de todo desarrollo:

Criar a un pequeño es en primer lugar quererlo.

Es así, queriéndolo, como los adultos que están al cuidado de un bebé van a sentirse empujados a adaptarse a sus necesidades. En segundo lugar, y siguiendo con

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Infancia*. Vol. 128, julio – agosto 2011, p. 33 – 44.

** Psicólogo clínico de la USMIJ Hospital Virgen de las Nieves de Granada y vocal del Consejo Andaluz de Asuntos de Menores.

las palabras de Winnicott, para que un niño se desarrolle sano, es imprescindible que se adapte progresivamente al mundo. La adaptación progresiva a la realidad irá marcando el ritmo del desarrollo infantil y la calidad del mismo. Pero ese proceso de adaptación exige de los adultos ir dejando un espacio de separación, «una falla de adaptación» entre las necesidades del pequeño y la respuesta a las mismas. Solo un firme, constante, delicado y progresivo distanciamiento permitirá al pequeño ir llenando el espacio con su movimiento, su mirada, su palabra, su juego... En definitiva, podrá ir creciendo, madurando, haciéndose mayor.

Palabras claves: Crianza, desarrollo, salud mental, bienestar, necesidades básicas.

Abstract

The early management of a baby is a question that is beyond conscious thought and deliberate intent. It is something that only becomes possible through love.

D. W. Winnicott.

After Winnicott continues: “Sometimes we say that the child needs love, but what we really mean is that only someone who loves the child can make the necessary adjustment to their needs and only someone who loves the child can graduate the failures of adapting in order to keep the pace of growth with the capacity of the child as to make positive use of adaptive failure.”

Possibly due to social developments and their influence on breeding, we should relativize some of the words of Winnicott. But just a little. That is, we are left with something essential: Without love there is no healthy development. And love is not something that can be forced artificially. Therefore, we have a first pillar on the basis that all development is based: Raising a child is first cherish him.

Thus, it is by cherish him, that adults who are caring for a baby will feel pushed to suit their needs. Second, and following the words of Winnicott, for a child to develop healthy, it is essential that he gradually adapt to the world. The gradual adaptation to reality will set the pace of child development and the quality of that development. But this adaptation process requires that adults allow the existence of a gap, “a failure of adaptation”, between the needs of the children and their response to those needs. Only a firm, steady, delicate and progressive distancing allows the child to fulfill this gap with his movements, his looks, his words, his games ... In short, this will allow him to grow, and to mature.

Keywords: nurture, development, mental health, welfare, basic needs.

Criar niños y niñas sanos. Pero ¿qué es la salud?

Decenas de definiciones se han dado del concepto *salud*. Quizá merece la pena quedarse con un par de ideas:

En primer lugar, la salud es un bien que forma parte de una utopía, es decir, una meta a la que aspirar, pero una meta que se desplaza más allá conforme vamos acercándonos a ella. En segundo lugar, la salud es un continuo: Se puede estar más o menos sano. En un momento dado de ese continuo decimos que estamos sanos. En otro momento dado de ese continuo, decimos que estamos enfermos. El estado de bienestar físico, mental y social no es algo que se pueda medir con absoluta precisión y tiene mucho que ver con la subjetividad y con el marco sociocultural en que se vive. Sin embargo, es evidente que tenemos una percepción bastante ajustada de la salud y la enfermedad, quizá algo más confusa en lo mental.

¿A qué llamamos salud mental?

Entendemos por persona mentalmente sana aquella que es capaz de amar, trabajar (crear), disfrutar y ser autónoma y solidaria. Todo ello en consonancia con el entorno en que cada uno vive y con una capacidad razonable de afrontar los conflictos y las dificultades de la vida. Con un buen ajuste del pensamiento y las emociones a la realidad, sin descartar una sensata posición crítica que salvaguarde la propia identidad y asegure una adecuada independencia. Se ve claramente cómo apuntamos a la utopía. Por cierto, «utopía» es un concepto muy distante y muy diferente de «quimera». Se ha definido también la salud mental como un «estado de bienestar emocional y psicológico en el cual un individuo puede utilizar sus capacidades cognitivas y emocionales, funcionar en sociedad, y resolver las demandas ordinarias de la vida cotidiana». En definitiva, cuando hablamos de desarrollo sano de un pequeño, nos referimos a un proceso que lo vaya llevando hacia ese estado de bienestar, hacia el desarrollo armónico de sus capacidades. Como es lógico, nunca se alcanzará el nivel pleno, porque, como hemos dicho, se trata de un bien de dimensiones utópicas (como la libertad, la justicia, la igualdad, etc.).

Diremos, por tanto, que un pequeño crece de manera saludable, cuando vaya consiguiendo unos niveles aceptables en cada uno de los parámetros de la salud, de modo que pueda vivir aceptándose a sí mismo y en buena armonía con los demás. Buena armonía consigo mismo y con los demás no significa, como bien sabemos, ausencia de conflictos. Los conflictos son inherentes al desarrollo humano y lo deseable no es necesariamente evitarlos, sino la posibilidad de ir resolviéndolos de manera saludable.

No existen unas condiciones únicas para que el crecimiento de un pequeño sea sano. No existen unas pautas únicas de crianza ni unas pautas únicas de educación ni hay un ambiente único en el que el pequeño pueda desarrollarse saludablemente. Son diversas las condiciones, diversos los estilos, diversas las culturas en las que niños y niñas pueden madurar de manera saludable. Sin embargo, sí que podemos hablar de unas condiciones básicas o condiciones mínimas para que el proceso de desarrollo de un pequeño no corra grandes riesgos de malograrse.

Lo que el pequeño trae al nacer

El pequeño trae al nacer una dotación genética y una organización biológica que se ha ido desarrollando en el vientre de la madre. Ambas cosas determinarán de manera importante su desarrollo y su salud. Pero no es solo esto. El crecimiento de un pequeño está condicionado, ya desde antes de nacer, por otros factores igualmente importantes, aunque menos perceptibles: La historia de los padres, su peripetia personal y familiar, el deseo o las circunstancias que motivaron su generación, las expectativas proyectadas sobre él... Un bebé, niño o niña, genera en el medio que lo espera una serie de expectativas que, de un modo u otro, influirán en su desarrollo. Algunas de estas circunstancias, de estos deseos, de estas expectativas, algunas de estas proyecciones irán en el sentido de lo sano y, desgraciadamente, otras en sentido contrario.

Lo que el pequeño espera al nacer

El pequeño nace con unas herramientas muy precarias para subsistir, pero muy eficaces, con la condición de encontrar a «otro» que esté atento y sepa descifrar sus mensajes y responder a sus necesidades. La salud y la vida de un pequeño están siempre en manos de los demás. El pequeño nace con una evidente predisposición a establecer vínculos con sus semejantes. A esta predisposición está ligada no solo su salud, sino incluso su supervivencia. Por otra parte, los adultos, especialmente los padres, están también dispuestos a responder a las demandas de sus crías. Madres y padres; niños y niñas pueden establecer así, desde los primeros momentos, una intensa relación, un permanente «diálogo», a partir del cual se van entretejiendo profundos lazos afectivos que marcarán el proceso evolutivo, la historia personal. *Y no solo de los hijos, sino también la de los padres.*

A este entramado relacional está ligada la salud, sobre todo, la salud mental, de niños y niñas. De la calidad de los vínculos, de la actitud y comportamiento saludables de los padres y de quienes comparten con ellos la tarea de crianza, depende el desarrollo sano de los hijos.

Necesidades básicas

De diversas maneras podemos expresar las necesidades básicas para un crecimiento sano, en función de dónde pongamos la mirada o el foco.

- Necesidad de un espacio habitable y acogedor.
- Necesidad de protección y sustento.
- Necesidad de cuidados físicos: alimentación, sueño, higiene.
- Necesidad de afecto: cariño, comprensión, respeto, apoyo a su autoestima...
- Necesidad de límites: normas y pautas de conducta socializantes.
- Necesidad de aprender elementos fundamentales de la cultura y desarrollar el sentido de pertenencia.

Podemos enumerarlas así, pero también de otras formas equivalentes. De lo que no cabe duda es que el crecimiento y desarrollo de cualquier ser humano se producen en un proceso de relación constante con su medio. Y este medio está representado en primer lugar por los padres. La familia es para el pequeño su espacio natural de desarrollo. Y, junto a la familia, está la escuela. Especialmente, la escuela infantil que, de una manera tan intensa, comparte con la familia las tareas de crianza.

Que un pequeño crezca y se desarrolle de manera sana dependerá de la calidad de atenciones y cuidados, en definitiva, de la calidad de las relaciones que pueda establecer.

La respuesta a las necesidades del pequeño

El desarrollo sano del pequeño depende en gran medida de la adecuación de nuestras respuestas a sus necesidades, de la capacidad de ir adaptando las atenciones a su proceso evolutivo. En este sentido hemos de tener en cuenta que todas las experiencias de la vida dejan huella. Pero esta huella es especialmente profunda en las primeras etapas de la vida. Winnicott dice que «cuanto más primitivo es el tipo de necesidad del niño, mayor será su dependencia del medio y más desastrosa la incapacidad de este para satisfacerla».

En las primeras etapas de la vida, las necesidades del pequeño tienen una apariencia esencialmente biológica. Necesita dormir, comer, protegerse del frío y el calor... Sin una adecuada atención a estas necesidades, el pequeño puede enfermar o llegar a morir. Pero no solo van a influir en su salud los cuidados en sí, sino la calidad y la actitud con que estos cuidados se dispensen. Esta calidad de las atenciones, esta actitud hacia el pequeño condicionan profundamente el diálogo que se establece entre este y el medio. De una manera gráfica podemos decir que la

primera vez que un pequeño llora lo hace empujado por su constitución, por su impulso innato, pero la segunda vez que llora ya no lo hace solo empujado por su impulso innato, sino que este está ya matizado por el tipo de respuesta que haya recibido a su primer llanto.

Otro tanto podríamos decir de la alimentación. La alimentación del pequeño no solo es una tarea fundamental para el desarrollo biológico, sino que están profundamente engarzados en ella aspectos importantísimos del desarrollo emocional. La alimentación es un terreno de permanentes encuentros y desencuentros entre el pequeño y sus cuidadores. Es también un termómetro de salud: comer bien y disfrutar jugando son signos inequívocos de salud y son instrumentos privilegiados de relación con el medio. Así, poco a poco, muy lentamente, pero de manera inexorable, se va a ir conformando la percepción que el pequeño tiene del mundo, su confianza y desconfianza en él... elementos básicos para la salud mental. La primera exigencia, la primera provisión que hemos de hacer para que el pequeño crezca sano es proporcionarle un espacio habitable y acogedor en el que pueda desenvolverse con suficiente protección, y razonable y progresiva libertad. Un espacio en el que pueda disfrutar y reconocerse como individuo y donde progresivamente vaya reconociendo a los otros y estableciendo con ellos relaciones cada vez más creativas y respetuosas.

Para el pequeño, la casa y la escuela deben representar prácticamente un continuo. La escuela, como hemos dicho, es colaboradora de la familia y aporta los cuidados y las atenciones básicos en coordinación con ella. Pero además, la escuela también tiene algunas aportaciones genuinas: colabora en el ritmo de estar y no estar de los padres, y permite también a estos una cierta libertad y «descanso» de los hijos y viceversa. La escuela es un espacio donde el cuidado de la individualidad puede combinarse de una manera evidente con lo colectivo. En la escuela los pequeños se exponen a ciertos retos, tanto en lo físico como en lo psicológico, que amplían de manera considerable el marco de referencia de la casa. En definitiva, casa y escuela se complementan en el cuidado de la salud y el bienestar de niños y niñas, siempre que exista entre ambas instituciones un adecuado nivel de comunicación.

Otra señal clara de un desarrollo sano es la progresiva capacidad de las personas para afrontar los conflictos. Cuando un conflicto no se soluciona de manera satisfactoria, vuelve una y otra vez a plantearse con la misma o mayor dificultad. Cuando el pequeño puede poco a poco, incluyendo errores, ir resolviendo un conflicto sin excesivo coste y de manera positiva, crece su capacidad para afrontar esta y otras dificultades. Por eso es fundamental para la salud mental de toda la vida el modo en que se resuelvan los conflictos básicos del desarrollo. El estilo con que se configuren las primeras relaciones tenderá a reproducirse en todas las demás

relaciones que la persona establezca a lo largo de la vida. El pequeño, el bebé en sus primeras etapas, necesita para vivir, para crecer en salud, que el medio que lo atiende (los padres, la escuela ...) se pliegue a él de manera incondicional. Esta manera de atenderlo sin fisuras y de manera delicada en sus necesidades, va generando en él una confianza básica en el mundo y le empuja a medrar física y psíquicamente, lo cual reforzará a su vez las capacidades y las actitudes cuidadoras del medio.

Pero el pequeño crece y con su crecimiento va adquiriendo capacidades que, con fruición, irá poniendo a prueba: Desde mantener la cabeza erguida hasta resolver un problema de matemáticas, pasando por la adquisición del habla, de la marcha, etc. En el desarrollo de todas estas habilidades, se produce un interesante proceso dialéctico: porque el niño necesita del apoyo del adulto para progresar, pero es a la vez la desatención progresiva del adulto la que estimula el deseo de crecer.

Esta relación pequeño-adulto, esta especie de danza que se establece en la crianza y en la educación, requiere de un exquisito cuidado para no abandonar al pequeño en sus dificultades y sumirlo en la depresión o la rabia ni resolver por él los problemas, impidiendo así su autonomía y desvirtuando su desarrollo personal. El ritmo y el tiempo que hay que marcar en esta partitura dependen de cada pequeño y es la intuición, pero también la reflexión serena individual y colectiva, la que puede ayudar a los educadores a interpretar adecuadamente las necesidades de cada uno.

Una escasez de apoyo, una deficiencia importante en los cuidados que se deben prestar a los niños y las niñas, especialmente a los más pequeños, puede hacer auténticos estragos en su salud mental. Movimientos de rabia incontinida, de repliegue y falta de interés, de absoluta desconfianza en el mundo que lo rodea, una respuesta extrema en forma de marasmo, incluso una falta de desarrollo físico pueden ser la consecuencia de un fallo en la adaptación total a las necesidades del pequeño en las primeras etapas de la vida. Pero, del mismo modo, una prolongación excesiva de esa total adaptación al pequeño puede contribuir de manera decisiva a provocar graves trastornos en su estructura mental y en su comportamiento. Puede hacer crecer al pequeño en la creencia narcisista de que el mundo gira en torno a sí y los demás solo tienen sentido como extensiones de sí mismo. Las consecuencias para su salud mental y para la convivencia pueden ser desastrosas.

En respuesta a las necesidades básicas del pequeño (protección, cobijo, sustento, amor, límites y normas, modelos sanos, apoyo a su autoestima ...), es importante destacar un factor de calidad, decisivo como fuente de salud. Se trata de *la continuidad*: Un crecimiento sano exige echar raíces y para eso es imprescindible la continuidad, la permanencia del entorno más relevante, especialmente de las personas de referencia.

La discontinuidad en las atenciones y los cuidados que se dispensan a un pequeño, los constantes cambios de espacios, objetos y personas, los cambios bruscos de organización cotidiana constituyen auténticos ataques a la salud mental del pequeño. Es importante esto, porque con demasiada ligereza consideramos a veces intercambiables a los educadores e incluso a las figuras parentales. Para que el pequeño pueda desarrollarse de manera sana, es preciso que pueda confiar en las personas que lo ayudan a crecer. Pero esto se hace muy difícil, si se dan cambios repetidos o bruscos en su entorno.

Una de las tareas fundamentales para ayudar a crecer sano a un pequeño consiste en filtrar, amortiguar de algún modo el exceso de estímulos, ayudarlo a organizar el caos de lo externo, lo que contribuirá a su propia organización interna. Pero ¿cómo un entorno caótico y cambiante podría aportar al pequeño esa ayuda?

Conclusión

En definitiva, las claves para un crecimiento sano de niños y niñas hay que encontrarlas en el diálogo que se establece entre cada niño, cada niña y su entorno. Es ahí donde vamos descubriendo las necesidades de cada uno. Se trata de atender esas necesidades sin ahogar su capacidad y su autonomía crecientes. Se trata de estar muy atentos a su desarrollo para saber cuándo hay que estar y cuándo hay que retirarse. Se trata también de reforzar su autoestima, pero a la vez, de ponerle límites a su tentación de omnipotencia. Es preciso introducirlo en el mundo, ayudándolo a organizar la realidad, ofrecerle un medio razonablemente estable y ordenado donde pueda construir su personalidad confrontando su yo con los demás y un entorno en el que pueda encontrar modelos sanos con los que identificarse.

La responsabilidad en esta tarea de criar pequeños sanos es en primer lugar de la familia, pero es también responsabilidad de las demás instancias sociales, empezando por la escuela. Del desarrollo sano de los niños y las niñas dependen sustancialmente la salud de nuestra sociedad.

Referencias

- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ed. Morata.
- Brazelton, T. B. y Cramer, B. G. (2001). *La relación más temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, N. (1981). *Alimentación y relación personal en el primer año de la vida del niño*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Kreisler, L. y otros (1999). *El niño y su cuerpo*. Madrid: Amorrortu.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Manzano, J. y otros (2003). *Los escenarios narcisistas de la parentalidad*. Bilbao: ALTXA.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2004). Promoción de la Salud Mental. Informe.
- Spitz, R. (1980). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Editorial FCE.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1994). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Editorial Paidós (reed.).
- Winnicott, D. W. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Laia.

■ En contra del fracaso escolar: Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil*

Concepción Sánchez Blanco**

Resumen

El artículo que nos ocupa indaga acerca de la situación de la escolaridad temprana en el contexto español y de los alcances que la implementación de políticas tecnocráticas y hegemónicas, que convierten las prácticas docentes en compensatorias, tienen para la sociedad en su conjunto, en tanto la escolaridad, en todas sus etapas, es formadora de ciudadanía. Se postula que, si efectivamente se quiere una escuela que no fracase, han de desarrollarse proyectos emancipadores y con continuidad en el sistema educativo, y cuya política sustentadora sea denunciar la injusticia, accionar reflexiva y críticamente contra las desigualdades sociales y, consecuentemente, construir democracia. Se sostiene que este es un derrotero a favor de gestar una sociedad más justa e igualitaria, con independencia de las condiciones y/o características de los sujetos, y que no asumir esta responsabilidad en cualquiera de las etapas educativas nos hace artífices del fracaso de la escuela, que una vez más tendría como destinatarios a los más débiles y/o marginados, niños pequeños con escasos recursos de toda índole que, de esta forma, tampoco tienen una escolaridad inicial en la que involucrarse.

Postula que una escolaridad temprana crítica hace frente a la exclusión también desde las más tempranas edades, convirtiéndose en un foro público en el cual niños y adultos participan juntos en proyectos que potencian la vida democrática en su seno, de manera que de ella misma puedan surgir nuevos movimientos sociales que ahora y en el futuro trabajen en favor de la justicia en el mundo.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN (versión electrónica /versão eletrônica): 1681-5653. Vol. 51, núm. 1 (15/01/15)

** Profesora titular en el área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña, España.

Palabras clave: Derechos de la infancia, ciudadanía, justicia social, democracia.

Abstract

This article deals with the issue of early schooling in Spain and the impact that the implementation of technocratic and hegemonic policies that transform teaching practices, into compensatory practices have on the society, as long as schooling plays, in all of its stages, an important role in civic life. We claim that if we indeed want to help schools not to fail, we should continuously develop emancipating projects within the educative system, projects that as a policy, will denounce injustice, act reflexively and critically against social inequality, and in this sense, help building democracy. It is our belief that this course leads to creating a fairer and more equalitarian society, independently of the condition or characteristics of the person. We also believe that not assuming this responsibility in of the any educative stage makes us responsible of school failure.

A phenomenon that, once again, will impact on the weakest and the dispossessed: little children with scarce resources that will also miss the first stages of schooling.

We postulate that an early critical schooling confronts exclusion in the earliest stages of childhood, and becomes a public forum in which kids and adults alike participate in projects that promote democratic life. In this way, democratic life itself can create new social movements that, now and in the future, will work for a better and fairer world.

Keywords: children's rights, civic life, social justice, democracy.

Conocimiento y praxis didáctica

Emancipar para no fracasar

La ciencia didáctica, sus métodos y modo de progreso tendrían que entenderse, internamente, en función de su capacidad para producir conocimiento que emancipe a los sujetos. Si, por el contrario, esta se asentara y creciera en función de finalidades, intereses y estrategias con la capacidad de favorecer situaciones de opresión estaríamos contribuyendo, sin lugar a dudas, al fracaso de la escolaridad. Es por ello necesaria una consideración de esta ciencia como humana, social y política y, por lo tanto, crítica (Carr y Kemmis, 1988, p. 158). De hecho, una de las finalidades del conocimiento didáctico es la denuncia de aquellas si-

tuaciones de dominación entre los sujetos en los más diversos escenarios educativos y de jerarquías en el seno de la propia comunidad científica (Somekh y Sánchez Blanco, 1997). Se trata de construir conocimiento y prácticas que en sí mismas tendrían la obligación moral de educar, de emancipar, de liberar (Freire, 2007) a todos aquellos que se encuentran involucrados.

Por lo tanto, si no queremos que la escuela fracase, la legitimidad de cualquier planteamiento curricular en la educación infantil, como en cualquiera otra etapa, ha de venir dada por su capacidad para liberar conciencia en los implicados, así como de convertir las interacciones sociales que se generan en las situaciones de escolaridad, implícita y explícitamente, en relaciones de comunicación orientadas hacia la eliminación de todo tipo de discriminaciones, coacciones, de relaciones de dominación entre los sujetos, que nunca habrán de ser tratados como objetos. En esta etapa, como en las demás, las prácticas educativas –el currículo es un conjunto de ellas– tienen lugar siempre vertebradas sobre determinadas creencias acerca de las personas, de la forma en que interactúan y en que deben hacerlo en el mundo. Se trata de prácticas que, lejos de ser neutrales, se hallan profusamente pobladas de contenidos ideológicos acerca de los cuales hay que tomar conciencia para convertirlas en verdadera praxis educativa, asentada sobre el cultivo de la humanidad.

Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, dice Nussbaum (2005, pp. 28-29), se requieren tres habilidades. Una de ellas es la de poder hacer un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones (vida examinada). Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación. Téngase en cuenta que si trascendemos los aspectos superficiales de las prácticas educativas, de las prácticas de organización y de la enseñanza y aprendizaje no hallamos leyes naturales universales, sino creencias y valores (Grundy, 1991, pp. 22-23) que deben ser analizados y discutidos desde su trascendencia en todos los escenarios escolares, incluida la escolaridad más temprana. Sabemos que establecer una estricta separación, una escisión entre valores y hechos, implicaría oponer al puro «ser» un abstracto «deber ser» (Habermas y Husserl, 1995, p. 35). Sabemos también que no es posible encontrar respuestas de valor universal e indiscutible con relación a los interrogantes que plantea el currículum, así que es imprescindible abordar, ya desde la escolaridad más temprana, la discusión crítica sobre el diseño y el desarrollo práctico de la escuela y su propio proyecto cultural (Gimeno Sacristán, 2002a).

Es por ello que, para no fracasar, una cuestión básica y trascendental que hemos de plantearnos es aquella referida a qué clase de sistema de creencias sobre las personas

y el mundo conducen a un tipo determinado de prácticas y concepciones en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, con independencia de la etapa educativa de que se trate, pues estos sistemas de valores originan diferentes posiciones curriculares defendidas como legítimas con relación tanto a la racionalidad de acción como a la racionalidad de representación. Se requiere así discutir toda una serie de interrogantes críticos en el currículum, tanto de corte epistemológico como político, ideológico, técnico, económico, ético, histórico y estético, a los que se refieren Apple y Beyer (1988, p. 15): ¿Qué entendemos por conocimiento?; ¿quién debería controlar la selección y distribución del conocimiento?; ¿a través de qué instituciones?; ¿cómo se relaciona el control del conocimiento con la existencia de una distribución desigual del poder, de las bondades y servicios en la sociedad?; ¿cuál es el conocimiento de más valor?; ¿cómo el conocimiento se hará accesible a los niños?; ¿cómo unir el conocimiento a las biografías personales de los sujetos?; ¿cómo actuaremos artísticamente como diseñadores del currículum y a la vez como docentes que lo llevan a la práctica?; ¿qué ideas de moral están presentes en la forma en que el alumnado, el profesorado e incluso las familias son tratados?; ¿qué tradiciones existen ya en este campo que nos ayuden a dar respuestas a estas cuestiones?; ¿qué otros recursos necesitamos para caminar hacia el futuro? Hay aquí diferentes respuestas. Está claro que si no queremos fracasar, nuestro norte es la construcción de caminos favorecedores de la justicia social, donde los derechos de todos sean respetados.

La segunda de estas dos habilidades que se requieren para el cultivo de la humanidad en el mundo y que recoge Nussbaum (2005, pp. 28-29) es la de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. La tercera habilidad es la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo sino, también y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de conocimiento y mutua preocupación. Un conocimiento didáctico y una praxis docente que no quiere fracasar han de vertebrarse sobre el desarrollo de estos tres tipos de habilidades descritas.

Ni qué decir tiene que tan hondas preocupaciones requieren de la creación de contextos en los cuales sea posible un contraste intersubjetivo presidido por el diálogo crítico¹. Así, el camino que le queda a la investigación didáctica que se precie de ser educativa y al profesorado en su docencia viene dado por introducirse junto con el alumnado, o con los participantes, en la contradicción objeto-sujeto que nos lleve a valorar la necesidad de garantizar que todas las voces sean oídas. El valor de la diversidad tiene que estar presente como principio de procedimiento clave en las formas de hacer en el conocimiento didáctico y en el quehacer de la praxis de la enseñanza. De ahí el compromiso de la investigación, del profesorado en su docencia, con la potenciación y desarrollo de prácticas

generadoras de contextos en los cuales se tenga la oportunidad de abandonar una senda exclusivista con relación al hacer versus pensar (acción-reflexión) y dirigirse a un entrecruce de caminos, adquiriendo la responsabilidad de explorar y analizar intersubjetivamente los valores implícitos en esas cadenas de acción-reflexión que van surgiendo en tales prácticas (Sánchez Blanco, 2000).

Es necesario, pues, aprender a actuar bajo el valor de la convivencia de diferentes perspectivas desde las cuales interpretar la realidad, porque tal situación permite la emergencia de contradicciones que hacen posible estar más cerca de un conocimiento que emancipe a los sujetos, que los libere de relaciones de dominación y los haga más conscientes del porqué de sus acciones. Podemos pensar que la exigencia de certeza es utópica; sin embargo, la exigencia de transformar, mejorar y ampliar continuamente nuestro conocimiento no es utópica (Chalmers, 1992), aunque desde luego que tal mejora solo tendrá lugar cuando haga frente a las relaciones de dominación y sumisión.

Si bien no hay verdad concluida, no hay final feliz para el conocimiento didáctico o de cualquier otro tipo; sin embargo, la riqueza está en el mismo proceso de contradicción que emerge y reconstruye permanentemente nuestro conocimiento, gracias al contraste intersubjetivo. El desafío se halla en que este proceso continúe infinitamente, convertido en un proceso de comunicación que facilite tomar conciencia a los sujetos de las relaciones de dominación y su liberación de las mismas. Por lo tanto, la verdad:

[...] no está en la uniformidad estandarizada del procedimiento, sino que depende de la textura epistemológica del ámbito que queremos conocer y entender; de la fuerza de los argumentos y las evidencias, y de la voluntad de crítica y deliberación pública, que como conocedores, estamos dispuestos a aceptar y a apoyar (Angulo Rasco, Melero Zabal y Pérez Gómez, 1995, p. 23).

Desde esta perspectiva, como antes señalaba, la actuación del profesorado estaría encaminada a generar contradicciones en el aula y en el mismo conocimiento didáctico; a sembrar el disenso más que a conseguir el consenso, sobre todo si este consenso significa dejar de discutir, de reflexionar críticamente, de transformarnos a nosotros mismos en sujetos más libres, más emancipados y de cambiar al contexto en el que estamos inmersos para que sea facilitador de este proceso de concienciación. Así, la tarea docente consistiría en proteger el aula de la unicidad de puntos de vista; y para ello, es la discusión la que garantiza el surgimiento de puntos de vista diferentes. Como dice Stenhouse (1983), en *The Humanities Curriculum Project*: «Permitiría desarrollar la comprensión de las situaciones sociales y los actos humanos y los valores subyacentes en ellos».

Téngase en cuenta que el mantenimiento de concepciones con relación al conocimiento verdadero como ideal conseguido y constituido por aquel que es compartido por el mayor número de profesionales en un cierto campo, lleva consigo relaciones de dominación muy útiles, porque contribuyen a generar grandes beneficios en el mercado del conocimiento. Convierte a unas comunidades científicas en dominantes frente a otras dominadas, de manera que, finalmente, ya no se invierten recursos para saber más, sino más bien para ejercer la hegemonía del conocimiento y, por lo tanto, para tener más poder y ejercerlo despóticamente. En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, como señalaba Lyotard (1994, pp. 14-17), uno de los elementos más importantes en la competición mundial por el poder, convirtiéndose en la principal fuente de producción capaz de generar enormes desigualdades entre los Estados.

Los Estados-naciones se han enfrentado, primero, por la dominación territorial, después por el control de la disposición y explotación de materias primas y de la mano de obra barata, y ahora lo hacen para dominar las informaciones. El saber es y será producido para ser vendido; y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción. No conviene olvidar las duras batallas comerciales por extender determinadas concepciones, de manera que fiabilidad y extensión del conocimiento se convierten en sinónimos indisolublemente unidos. Desde aquí resulta comprensible la importancia que cobran los medios de difusión del conocimiento cada vez más sofisticados, como internet. En este contexto, el conocimiento pasa a convertirse en mercancía sujeta a las leyes del libre mercado, como corresponde a un contexto socioeconómico neoliberal como el nuestro. El mito del «mercado libre» como ideología del capitalismo ha tocado también al conocimiento científico, donde no faltan los gigantes financieros de naturaleza transnacional que pueden echar por tierra cualquier política económica nacional (Filiás, 1993).

Sin embargo, tales concepciones en ámbitos como el conocimiento didáctico a menudo se disfrazan y perpetúan con argumentos pseudorracionalistas que nos hablan de una fe ciega en el poder de la razón para llegar, unos pocos privilegiados, a conocer a través de esta, con certeza y autoridad, y a conseguir los mejores métodos para lograr un conocimiento objetivo de la realidad.

En el otro lado se hallan las posiciones derrotistas, que igualmente contribuyen a reproducir tales situaciones de poder con relación al conocimiento, porque creyendo que son las emociones y las pasiones, más que la razón, las fuentes de inspiración de las acciones injustas, tales situaciones de dominación al convertirse en inevitables se perpetúan, producto de la propia naturaleza humana. De ahí la necesidad de que la didáctica no ignore, y se cuestione el problema de la legitimidad del conocimiento didáctico. Porque este, como vamos viendo, no es solo

de naturaleza epistemológica, también es de naturaleza sociocultural, político-económica y, por tanto, entraña luchas de poder.

Si hemos llegado a un punto en el cual la certeza científica está perdiendo credibilidad, de manera que los presuntos descubrimientos definitivos sobre diversos temas –como el calentamiento global, el cáncer o la enseñanza eficaz– son superados y contradichos, reemplazados por otros nuevos a una velocidad cada vez mayor, e incluso, dosificados en su difusión en aras de no pocos intereses comerciales muy poderosos... ¿cómo entonces se legitimaría el conocimiento –en este caso el conocimiento didáctico–, dados los vertiginosos cambios que se van sucediendo en el conocimiento humano? Para hacer frente a esta situación de incertidumbre científica –que parecía estar acabando con las pretensiones de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación parezca más dogmática, arbitraria y superficial (Hargreaves, 1994, p. 37)– no faltan aquellos que han optado por blindarse, comenzando por la propia oficialidad. Para ello utilizan un discurso tecnócrata, eficientista, que lejos de cohesionar la tarea docente la descompone, la desmenuza, relegando nuevamente al profesorado, como ya se denunciaba en la década de los setenta, a un papel de mero ejecutor de planes y diseños, elaborados desde un supuesto expertismo plagado de jerarquías que desechan la práctica diaria en las escuelas como fuente de conocimiento valioso, tal y como fue utilizada en su momento la pedagogía por objetivos.

Se cambian nombres creyendo inventar nuevos discursos, nuevas concepciones didácticas, cuando no se trata de otra cosa que retomar un pasado caduco y desfasado. Las taxonomías de Bloom, Robert F. Mager con sus objetivos operativos y el *boom* de la enseñanza programada apoyada en corrientes psicológicas conductistas resuenan de nuevo a través del discurso supuestamente innovador de la educación por competencias (Gimeno Sacristán, 2008), que desde luego nos convierte en cautivos de discursos homogéneos y tecnocráticos, presuntamente neutrales y, por lo tanto, fácilmente reductibles a la condición de mercancías y que, además, son presumiblemente válidos para todo el sistema educativo de un Estado, y hasta de un continente, como es el caso del nuevo espacio europeo de educación superior. Opera así como un discurso tranquilizador para muchos, a quienes parece devolverles esa fe ciega, modernista, en el triunfo de una ciencia de la educación unívoca, con una sola voz y con capacidad indiscutible para determinar lo que constituye una escuela eficaz.

La búsqueda de esta legitimación, dadas las circunstancias expuestas, nos avoca inevitablemente a razones que van mucho más allá de la misma epistemología –pero sin excluirla, porque para negar la existencia de un saber hace falta otra disciplina que se ocupe de su inexistencia–, para sumergirnos en la ética y los compromisos morales, que nos hacen ver en el conocimiento didáctico un camino para la libera-

ción de las relaciones de dominación y la lucha contra las injusticias socialesⁱⁱ desde nuestra praxis docente, tanto en la escolaridad temprana y la educación obligatoria como en las aulas universitarias, o en las mismas investigaciones que abordamos. Ante todo, somos capaces de vernos a nosotros mismos y a los otros como seres humanos, vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y preocupación mutua. Nos hace falta, por lo tanto, que una «certeza situada» (Hargreaves, 1994, p. 90), relevando a una certeza científica, convierta en problemas del mañana las soluciones que damos hoy a los escollos de la praxis docente desde los inicios de la escolaridad. Se trata, por un lado, de garantizar un permanente cuestionamiento crítico de las instituciones tradicionales del saber sobre la educación y, por otro, del control que ejercen y de las relaciones de dominación que se generan en tales instituciones, íntimamente conectadas a los sucesos del mundo.

Escolaridad temprana e igualdad de oportunidades en España

Con relación a las iniciativas de escolaridad temprana, como lo es la educación infantil en el contexto español –que además no representa una etapa obligatoria en ninguno de sus dos ciclosⁱⁱⁱ–, no han faltado las iniciativas prácticas pensadas con una finalidad compensadora que pretende contribuir a que se cumpla el principio de igualdad de oportunidades en la educación. El presupuesto de partida es que cursando la etapa infantil los niños pueden tener la oportunidad de acceder en similares condiciones a los comienzos de la escolaridad obligatoria. De esta forma, los resultados desiguales fraguados a lo largo del sistema educativo serán considerados más consecuencia de las diferencias de capacidad de los sujetos que producto del contexto en el que viven.

Estas prácticas, que defienden el carácter compensador de la educación infantil y el papel que tempranamente esta puede ejercer en relación con la prevención y paliación de las dificultades de aprendizaje de la infancia más desfavorecida, anticipándose a posibles fracasos escolares, tendrían que estar suficientemente vinculadas a movimientos y proyectos sociopolíticos de más largo alcance, orientados a conseguir y garantizar transformaciones sociales que hagan de nuestro mundo un lugar más justo. No olvidemos que si en nuestro contexto la escolarización desde las edades más tempranas atiende cada vez más a una infancia procedente de otras partes del mundo se debe, en gran medida, a la necesidad que han tenido sus familias de emigrar, por las más diversas dificultades. De esta forma, se trata de promover prácticas en favor de la igualdad social que en ningún caso deberían obstaculizar los cambios sociales, que van dirigidos a la consecución de un mayor respeto de los derechos de todos, sin importar edad ni condición.

Por lo tanto, no resulta viable una escuela que desde sus inicios, y a través de las prácticas que en ella se suceden, responsabilice al alumnado y a su familia por los fracasos durante su escolaridad, máxime cuando ni siquiera está garantizada una plaza escolar de calidad para todos los niños en esa etapa educativa no obligatoria, representada, en el contexto español, por la educación infantil. No está de más enfatizar que el término «calidad» en este artículo está muy lejos de la consideración de la confianza en los números y, por lo tanto, de los estándares cuantitativos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, pp. 141-187) que generan competiciones ilegítimas entre los centros, pues arrancan de ficciones en cuanto a la igualdad de partida de las mismas instituciones y sus participantes, entre ellos la infancia. Por el contrario, entendemos que no es posible tener instituciones de calidad desde el momento mismo en que esa infancia es discriminada en cuanto a su acceso, así como en cuanto a los proyectos y prácticas docentes que se desarrollan en las mismas cuando, por ejemplo, sus propias biografías e historias culturales son soslayadas o estereotipadas.

Las políticas educativas, para asumir responsabilidades y evitar caer en situaciones de desidia con relación a la escolaridad temprana, nunca debieran ignorar que la infancia no es patrimonio y responsabilidad exclusiva de las familias y tampoco, desde luego, de los docentes que la educan. Deberíamos asumir que todos los ciudadanos, tengamos o no hijos de estas y otras edades –concretamente niños de la primera infancia–, tenemos una responsabilidad tanto en relación con los éxitos como en relación con los fracasos (Sánchez Blanco, 2008). Es necesario que nos embarquemos en demandas de políticas de acción positiva que hagan frente al fracaso de la escuela y que propugnen una escolaridad crítica para los primeros años, sea o no obligatoria –sabemos que hay variación de esta consideración en función de los países–, asentada sobre planteamientos educativos que propicien que todos los niños, sin exclusión alguna, tengan idéntico acceso a ella.

Si no asumimos esta responsabilidad seremos artífices de ese fracaso de la escuela que, nuevamente, toca a los más débiles y/o marginados, como es el caso de aquellos niños más pequeños con menos recursos personales y familiares. Asimismo, una escolaridad temprana crítica hace frente a la exclusión desde los primeros años, convirtiéndose en un foro público donde niños y adultos participan juntos en proyectos que potencian la vida democrática en su seno, de manera que a partir de esta escolaridad crítica puedan surgir nuevos movimientos sociales que trabajan en favor de la justicia en el mundo.

Resulta éticamente insostenible que esta escolaridad de las edades más tempranas esté sometida a vaivenes políticos, como sucede en las diferentes comunidades autónomas españolas, donde el color del partido político que gobierna

decide si una educación infantil de calidad, en el sentido que apuntábamos anteriormente y entendida por supuesto como etapa global, es más o menos necesaria, así como decide las medidas políticas que han de acompañarla. Pretendemos que esa calidad a la que nos referimos sea entendida no tanto como un hecho puntual para algunos, sino como un derecho de todos los niños.

Desde luego que no podemos permitir que ni la edad cronológica de los sujetos ni el nivel socioeconómico de las familias, como otras tantas características, se conviertan en un factor definitorio no solo del derecho a la educación en el caso de los más pequeños, sino también para que dicha educación sea de primera o de segunda fila (Sánchez Blanco, 2008). Todos los niños, con independencia de su edad, características físicas, psíquicas, procedencia o condición socioeconómica y cultural, desde el inicio de su vida, tienen derecho a desarrollarse como ciudadanos responsables, con capacidad para participar de forma crítica en la vida pública. Desde luego que no tendremos nunca una educación infantil como la propuesta si ambos ciclos de la etapa no son considerados y atendidos públicamente con idéntica intensidad desde políticas educativas asentadas sobre el principio de igualdad de oportunidades.

Se trata de una educación con carácter crítico, que representa en sí misma una verdadera necesidad y que atendida habría de contribuir, ni qué decir tiene, a humanizar la práctica política de los gobernantes, pues daría respuesta a necesidades relacionadas con la salvaguarda de los derechos de los más débiles, incluso más allá de la infancia. No olvidemos que su potenciación y desarrollo favorecen también la incorporación de las mujeres al mundo laboral y su crecimiento profesional, generándose un contexto muy favorable para que mujeres y hombres tengan la oportunidad de compartir equitativamente las responsabilidades familiares y domésticas, posibilitando que también los ancianos puedan aligerar ciertas cargas familiares que les sobrepasan en cuanto al cuidado de los nietos más pequeños. No podemos consentir que las diferencias en las propuestas y proyectos para esta educación en los primeros años se conviertan en una manifestación más de esa tradicional polarización que genera colegios para ricos y escuelas para pobres, ahora más que nunca con la recesión económica que venimos padeciendo. Como señala Torres (2001, p. 82), con ello se estaría contribuyendo a que las sociedades acaben más desvertebradas y con mayores distancias entre quiénes tienen y quiénes no.

Un tramo de la etapa, como es el caso del primer ciclo, atendido precaria y asistencialmente, bien puede estar influyendo de forma desfavorable en las construcciones que la infancia y sus familias van haciendo con relación a la escolaridad y su rol como alumnos. En el mismo sentido, una atención inadecuada durante los primeros años de vida puede generar problemas de muy diferente tipo que podrían afectar, sin lu-

gar a dudas, a la propia construcción de identidades de los sujetos. Aquellas políticas que desatienden la escolaridad temprana olvidan las consecuencias sociales nefastas que de ello pueden derivar, y cuya solución exigirá en el futuro mayores recursos que los que ahora se necesitarían para gestionar adecuadamente esta escolaridad. Está claro que con ella bien podríamos contribuir a mejorar, por un lado, la situación de abandono educativo en que viven determinados niños y, por otro, a aliviar tanto la situación de muchas mujeres que trabajan fuera de casa, o quieren hacerlo, como el endeudamiento de las familias y el esfuerzo de los mayores cuidando nietos.

La defensa de la etapa infantil, en su sentido global, está necesitada de una renovación de discursos que nos permitan nuevos argumentos –que inexorablemente tengan que ser escuchados– que hagan posible sostenerla como tal, y que se vinculan a la lucha contra la discriminación. Para ello los docentes necesitan aliarse, con independencia de la etapa o nivel en el que trabajen, con otros docentes pertenecientes y no al contexto español, así como con movimientos sociales de la más diversa índole preocupados por la justicia, camino este muy necesario para salir fortalecidos y sentirse cobijados en su trabajo y sus iniciativas en favor de la igualdad. Tenemos, en fin, que aliarnos en una causa común como es la lucha contra la marginación de los más pequeños.

Nos hace falta, además, ir mucho más allá de los problemas locales, nacionales. Hemos de dirigir nuestra mirada y nuestros esfuerzos como docentes vislumbrando y considerando los problemas mundiales de la infancia, en la educación y en otros ámbitos, de manera que acabemos manteniendo una única voz sólida, contundente, que reclame una mayor justicia para todos los niños en el mundo, pues no hay que olvidar que no hay principio de mayoría que se aplique a los derechos humanos. Dice Gentili (2009, p. 50) que no porque un gran número de personas tenga derecho a la educación, el derecho a la educación es ya un derecho colectivo. Sin lugar a dudas, hemos de trabajar para que las iniciativas locales y globales aparezcan plenamente cohesionadas pues, como señalan McLaren y Farahmandpur (2006, p. 114), para poder combatir la tríada contemporánea de opresión política, económica y social necesitamos expandir la lucha por medio de la cultura, el lenguaje y el discurso, teniendo muy presente que la misma debe tener alcance internacional.

Las situaciones de marginación que pueda estar viviendo esta escolaridad temprana nos están retrotrayendo a una violencia estructural sobre la infancia ejercida por la sociedad, que hemos denominado del bienestar, aunque evidentemente está muy lejos en intensidad de aquella que sufren muchos niños en el mundo. Sin embargo, las situaciones de marginalidad que se siguen dando en ese primer ciclo, cuando las políticas educativas lo reducen al cuidado meramente asistencial, a veces incluso insuficiente, antes que enmudecernos deberían acicatearnos

para que, reclamando el respeto por los derechos de los niños de este país reclamemos el de los derechos de todos los niños del mundo (Sánchez Blanco, 2008).

El hambre, la desnutrición, las enfermedades, la pérdida de la familia y, por supuesto, de la educación, siguen representando para la infancia mundial situaciones gravísimas de lesión de derechos. Sin embargo, no hemos de olvidar que la justicia no es un asunto de grado, la hay o no la hay, y en este caso es un asunto de si están o no dadas las condiciones que hacen posible que se respeten los derechos de la infancia. Un niño puede morir por hambre o por enfermedades erradicadas desde hace tiempo en el Primer Mundo, pero él también puede morir a raíz de la negligencia de los adultos, ya sea por viajar sin cinturón en un vehículo, por la dosis mal administrada de un medicamento, como consecuencia de instalaciones inadecuadas en un parque infantil o en manos de personal no cualificado. La muerte es igualmente injusta en todas estas circunstancias. La vulneración de los derechos, con independencia de la intensidad con que se dé, en sí misma representa una situación de violencia (Sánchez Blanco, 2006): tan injusto es concurrir a una escuela opresiva o insegura como el no tener escuela.

Ambas situaciones han de movernos a actuar, a implicarnos como sociedad hasta el fondo. Ciertas imágenes de niños desasistidos en sus más elementales necesidades primarias, más allá de nuestro contexto, que proliferan en los medios de comunicación –a veces hábilmente instrumentalizadas para un mercado de la compasión que tiene la capacidad de convertir el humanismo en una especie de industria personal en detrimento de quienes verdaderamente luchan porque se respeten los derechos de la infancia (Lash, 1996)– no pueden servirnos para justificar situaciones inmorales que con relación a la educación de los más pequeños siguen dándose en la sociedad del bienestar, de manera que conformándonos dejemos de luchar por una igualdad de oportunidades para la infancia, sin discriminaciones de ningún tipo (Sánchez Blanco, 2000).

El camino tiene, pues, una meta única: hacer extensiva la denuncia de la injusticia en relación con todos los niños del mundo, dando siempre cuenta de la vulneración de derechos cuando esta se produzca; como por ejemplo, cuando se vulnera el derecho a la educación. En nuestra sociedad, una infancia educada desde las más tempranas edades como crítica y participativa en el futuro dará lugar a personas que tomen el relevo para seguir trabajando en favor de mayores cuotas de igualdad en el mundo en todos los ámbitos, entre ellos el educativo. Necesitamos, dicen McLaren y Farahmandpur (2006, p. 114), formar identidades que sean partícipes del compromiso universal de la igualdad social, y hay que poner manos a la obra cuanto antes, desde los inicios de la escolaridad.

Más allá de las prácticas docentes de compensación en la educación infantil: Nuevos horizontes

Después de todo lo dicho, si verdaderamente queremos una escuela que no fracase hemos de desarrollar prácticas docentes desde la etapa infantil que tengan un entramado político sustentador que las aglutine en torno a una meta común: la denuncia de la injusticia, la lucha contra las desigualdades sociales. Se trataría así de contribuir con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, con independencia de la condición o condiciones de los sujetos. No podemos permitir que la conexión entre las prácticas compensadoras que tienen lugar en esta etapa se halle simplemente en las formas de lenguaje que utilizan, por el hecho de que tengan una corriente psicológica común que se haya filtrado en ellas. Debería caracterizarse por estar apoyada sobre el desarrollo de un proyecto emancipador común para toda la infancia que participa en esta educación.

Ciertas ideas piagetianas han sido instrumentalizadas para la construcción de una escolaridad temprana, conceptualizada como una herramienta capaz de compensar las carencias de la infancia derivadas de sus deficitarias condiciones socioeconómicas y culturales. Así, si inicialmente fueron las conductas moralmente desviadas y después la falta de amor las que constituyeron uno de los objetivos de esta compensación (Steedman, 1986) (ideas que aún hoy se siguen filtrando en los discursos docentes), posteriormente, y a la luz de las investigaciones piagetianas, serían los déficits cognitivos y lingüísticos, sin abandonar los relacionales –aspectos todos ellos centrales–, los peligrosamente utilizados para alimentar una ideología de la compensación al servicio del statu quo dominante. Desde luego que en ningún momento estas fueron las intenciones y pretensiones de Piaget en sus estudios.

Desarrollos de esta ideología de la compensación centrada en la superación de déficits cognitivos y lingüísticos, así como en la superación de dificultades de los grupos desfavorecidos para establecer relaciones afectivas estrechas, se establecerán como caminos para llegar a la igualdad de oportunidades entre los sujetos, hasta tal punto que serán recogidos en nuestro contexto por sucesivas legislaciones del sistema educativo en lo concerniente a la etapa infantil. De esta forma, los mismos currículos oficiales sostendrán que la educación infantil puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, entre otras, algunas que tienen su origen en las carencias del entorno social, cultural y económico, sin que ello signifique dejar de reconocer las diferencias psicológicas. Al respecto, cabe señalar que, muy a menudo, ciertas disimilitudes culturales de los pequeños lejos de ser consideradas elementos enriquecedores en los grupos, continúan conceptualizadas como obstáculos para el desarrollo infantil. Entendemos que representa un serio problema tanto investigar sobre educación como utilizar las ideas y conclusiones de estas investigaciones teniendo como referente adecuado y legítimo un modelo exclusivo de infancia y desarrollo, pues las consecuencias

en asuntos de discriminación nos tocarán profundamente. Tenemos, sin embargo, la responsabilidad de arremeter contra esta especie de niño universal al que se refiere Varela (1986, p. 175), que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, que tiende a imponerse como único y legítimo, y en cuyo nombre se orquestan todo tipo de reglamentos, programas, didácticas y controles.

Concepciones como las criticadas resultan extremadamente peligrosas si lo que buscan y/o consiguen es homogeneizar cosmovisiones del mundo siguiendo la línea del pensamiento hegemónico de hombre blanco, occidental y con poder económico; máxime si tenemos en cuenta que nuestras aulas se hallan cada vez más pobladas de una infancia procedente de las más diversas partes del mundo y/o de las más diversas condiciones socioculturales. No podemos permitir que las prácticas de la educación infantil, para la consecución de este supuesto ideal compensador altruista, se conviertan en la antesala de una nueva y legitimada colonización cultural y económica –disimuladas bajo discursos aparentemente loables como la precoz salvaguarda de los niños de las desventajas ambientales que padecen–, cuando en realidad se trata de discursos que, en cierto modo, representan una forma de despotismo de unos pocos privilegiados que eligen el destino de una inmensa mayoría, sin contar con ellos y en aras de una especie de racismo democrático (Torres, 1996, p. 26).

Bajo esta perspectiva criticada, se convierte en legítimo el convencer a las familias de los beneficios del acceso a esta escolaridad para evitar el fracaso escolar, ya no con argumentos legislativos –como mencionamos previamente la escolarización hasta los 6 años no es obligatoria para la ley española–, sino con consideraciones tales que no hacen sino responsabilizar de sus dificultades escolares exclusivamente al contexto sociofamiliar y cultural en el que viven los niños. Convertir la educación infantil en un contexto que presente una negación del medio donde viven los pequeños y/o que lo considere como inferior y/o deficiente resulta ilegítimo. Representa un fracaso de esta escolaridad de los primeros años. No podemos consentir y potenciar el hecho de que la infancia se desarrolle renegando de sus orígenes, de su historia, de sus manifestaciones socioculturales, de su biografía. Por el contrario, deberíamos trabajar intensamente para que desde las edades más tempranas aprendan a discutir, cuestionar, analizar críticamente el contexto del cual proceden, denunciando las injusticias que en él se producen, con la finalidad de contribuir a transformarlo y mejorarlo (Sánchez Blanco, 2007).

Por otra parte, conviene añadir que bajo tales consideraciones hegemónicas las prácticas educativas tempranas son percibidas como decisivas, debido a la corta edad de los niños a los cuales van dirigidas, para lograr a largo plazo los mejores beneficios para ellos y su mejor integración en el marco cultural de la mayoría. En el fondo, los seis primeros años parecen convertirse en una especie de periodo mágico que hay que aprovechar porque cualquier práctica educativa que tenga lugar aquí dará su fruto en el futuro. Entramos así

de lleno en el mito fabricado para esta escolaridad temprana que la convierte en la «vacuna» ideal para preservarse del fracaso escolar en el sistema educativo y en herramienta idónea para su triunfo en este. Tales concepciones resultan muy arriesgadas, sobre todo si se tiene en cuenta que todos los periodos de la vida de los niños son igualmente importantes, de manera que se impone una búsqueda de la intervención educativa más adecuada en cada momento. Esta búsqueda implica un proceso de reflexión permanente para ir descubriendo aquellas prácticas que vayan convirtiendo a los sujetos desde los primeros años en agentes de un proceso emancipador que les vaya transformando en sujetos participativos, cooperativos (Sánchez Blanco, 1997), cada vez más conscientes de sus acciones y capaces de extender esta liberación al contexto social donde viven.

Bajo tales supuestos, y en relación con los sujetos, bien se pueden estar escondiendo concepciones de «doble deficiencia», artífices de no pocas situaciones de discriminación. Esto es, concepciones en las cuales se recoge que cabe la posibilidad de sujetos no solo «biológicamente inferiores», sino también «inferiores» desde el punto de vista sociocultural; situación que implica la consideración del contexto cultural hegemónico como el más adecuado y razonable. De esta manera, a partir de concebir el «ser inferior», cabe la posibilidad de vulnerar permanentemente los derechos de estas personas bajo situaciones de prepotencia basadas en el convencimiento de creer saber con certeza lo que les conviene y someterlos a situaciones de discriminación.

Con relación a esta percepción de la escolaridad temprana como compensadora de déficits derivados de la situación sociofamiliar y cultural de los niños, podemos encontrar, además, iniciativas muy concretas en diferentes contextos, orientadas específicamente a esta compensación. Para Carabaña (1993, p. 63), el éxito escolar es el más antiguo de los problemas «multiculturales» en la enseñanza. Así, bajo esta perspectiva de la compensación, el mayor fracaso escolar de ciertos grupos socialmente desfavorecidos se explica por rasgos de sus consideradas subculturas, de manera que se ponen en práctica programas de educación compensatoria que implícitamente llegan a considerar algunos de esos rasgos como déficits o carencias. La contrarréplica ha sido el camino de la afirmación cultural de origen, de manera que tendría que plantearse la razón por la cual habrían de competir las minorías en el dominio de una cultura distinta a la propia, ante la que están en desventaja y que no es mejor que la suya. Si las culturas son, por así decirlo, culturalmente iguales, entonces las relaciones entre ellas son relaciones de fuerza, relaciones de dominación, relaciones políticas. Además, deberíamos reflexionar en los contextos escolares acerca de si existen culturas en estado puro a modo de compartimentos estancos o, si por el contrario, en prácticamente todas hay influencias de muy diferentes contextos que las han ido moldeando a lo largo de la historia. Desde aquí cabría pensar más en aquello que nos une que en todo lo que nos separa.

Programas educativos armados bajo el ideal de la compensación a nivel mundial no han

faltado. En EE. UU. el programa Head Start (1965), exportado a países de lengua hispana, está destinado a la población infantil que se considera desfavorecida socioeconómica y culturalmente, entre cuyas pretensiones se encuentra la compensación de las dificultades iniciales de esta población en la escolarización. Se pretende que la formación precoz de los niños contribuya a garantizar el éxito futuro en el sistema educativo. Por supuesto, desde aquí no pretendemos negar las intenciones educativas y logros conseguidos por este tipo de programas a lo largo de los años^{iv}, e incluso la voluntad firme de desarrollar buenas prácticas del profesorado implicado. Sin embargo, tenemos una cuestión fundamental que debería plantearse, referida a la relevancia de este programa para las realidades educativas, culturales y sociopolíticas de aquellos países hacia donde se exportan tales experiencias, pues nunca debieran representar una forma de colonización cultural.

Igualmente, podemos referirnos en este sentido al denominado modelo curricular High Scope, desarrollado en diversos países de lengua hispana. Originado en uno de los programas piagetianos, el *Ypsilanti Perry Preschool Project* se sitúa en el movimiento de la educación compensatoria de los años sesenta en el ámbito de las preocupaciones por la igualdad de oportunidades educativas y, por lo tanto, centrado fundamentalmente en el desarrollo cognitivo de los niños. Es en la primera fase del currículo High Scope en que la educación compensatoria adquiere una gran relevancia, lo que queda de manifiesto en el hecho de que esta viene a denominarse, precisamente, «educación compensatoria». A esta fase se han sucedido otras que, aunque siguen teniendo en cuenta este carácter compensador de las prácticas de educación temprana, incorporan nuevos presupuestos pedagógicos: segunda fase: tareas piagetianas / tareas de aceleración; tercera fase: experiencias llave^v de la aceleración a la construcción; cuarta fase: el niño, motor del aprendizaje a través del diálogo. Por intermedio de las actividades propuestas se pretende una reducción del papel directivo del adulto y el desarrollo en el niño de una mayor capacidad de acción, iniciativa y posibilidad de tomar decisiones (Oliveira-Formosinho, 1996).

Uno de los desafíos fundamentales que tiene que asumir este tipo de programas consiste en trascender planteamientos que consideran las diferencias culturales como carencias y/o deficiencias, cuando en realidad son diferencias derivadas de ideologías, prácticas culturales y contextos diferentes, más aún si tenemos en cuenta cuán a menudo prácticas culturales diferentes han sido interpretadas como deficiencias de los sujetos que había que reeducar. Hay así una necesidad de trascender esta visión exclusivista del carácter compensatorio del déficit de la etapa infantil, analizando cómo tales diferencias culturales pueden enriquecer esta educación temprana.

Con esta perspectiva, por ejemplo, no han faltado en Iberoamérica programas oficiales de atención a la infancia más desfavorecida –jardín familiar, sala cuna en el hogar, atención a párvulos de comunidades indígenas, jardín a distancia, jardín familiar estacional, jardín familiar laboral y patio abierto–, en los cuales se denuncia la asimilación acrítica

de currículos de prácticas culturales hegemónicas. Peralta (1996, 2008) se hace eco de tales consideraciones señalando la necesidad de crear currículos que:

[...] asuman la realidad de contar con importantes grupos de niños a atender, aprovechando las posibilidades que el medio natural y sociocultural latinoamericano ofrece, dejando de lado la aplicación indiscriminada de modelos surgidos de otras realidades que difieren de las nuestras.

Hay además otros programas, como el *Educa a tu hijo* (Cuba), que tratan de caminar en esta dirección, consecuencia directa de acciones políticas determinadas. En México, el proyecto *Citalmina* representó una experiencia educativa con niños y mujeres de comunidades rurales e indígenas. Desde este mismo país, en la actualidad, por ejemplo, se trata de promover un proyecto internacional que producirá materiales educativos apoyados en TIC para lenguas aborígenes de América con la finalidad de potenciar el acceso a la educación de las comunidades indígenas (OEI, 2009). Encontramos también en Colombia el proyecto rural *Familia y niñez* y en nuestro contexto el programa *Preescolar na casa*, en su etapa inicial, que fueron dirigidos también con este norte.

Por lo tanto, en este tipo de programas, para no fracasar, hemos de poner sobre la mesa la discusión en torno al proceso de colonización cultural que se puede estar filtrando a través de su importación y, por ende, de la adopción de pautas culturales de forma implícita, sin olvidar la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre los llamados déficits lingüísticos, cognitivos, afectivos, con las diferencias en cuanto al poder socioeconómico y cultural. No podemos ignorar, así, que ciertos planteamientos multiculturalistas, despojados de una visión crítica de las diferencias culturales, se han filtrado en este tipo de programas en educación infantil que cuentan, entre sus finalidades, con la compensación. No basta una declaración de principios que parta de la consideración igualitaria, legítima, de los diferentes contextos y prácticas culturales, sobre todo tratándose de un principio multiculturalista que considera erróneamente que las culturas son independientes unas de otras, olvidando las influencias e interrelaciones y el peso de los enfrentamientos históricos en su desarrollo. Hace falta generar una praxis comprometida al respecto en tales programas, comenzando por romper con ese ideal de un supuesto multiculturalismo que incorpora una visión turística, monolítica e inmóvil de las culturas, cuando no se pueden trazar límites precisos entre lo que llamamos culturas, sobre todo si tenemos en cuenta que la cultura se caracteriza, justamente, por el cambio y la adaptación.

Si los individuos pueden reflexionar y cambiar sus pautas culturales, no tiene sentido organizar la educación infantil bajo principios de procedimientos específicos en función de diferentes culturas para tratar de compensar las carencias que puedan

venir asociadas a estas, porque muy probablemente se caiga en estereotipos que convertirán este tipo de prácticas, nuevamente, en prácticas segregadoras según los niños se ajusten o no a aquellos estereotipos. Y si tenemos en cuenta, además, que la definición de otras culturas se hace siempre desde un contexto cultural determinado, y que si bien los medios de comunicación contribuyen a difundir una imagen mercantilizada de las culturas –también este mismo mercado impone similitudes entre ellas–, con mayor motivo convendría alejarse de este tipo de planteamientos, pues no harían sino convertirse en fuente de nuevas discriminaciones.

Desde mi punto de vista, el peligro está en que nos conformemos con el nuevo rótulo de multiculturalismo de las prácticas escolares y dejemos de discutir los problemas que implícitamente están subyaciendo a la emergencia de este término, por ejemplo, el de los inmigrantes, sus condiciones socioeconómicas, la discriminación que sufren, la falta de perspectivas laborales para un número cada vez más elevado de personas y que hace que se construya una serie de percepciones con relación a ellas que no tienen nada que ver con la época en la cual nosotros fuimos los emigrantes, percepciones que deberían ser discutidas y analizadas en los escenarios escolares. Conviene también señalar que si bien este papel compensador de la educación infantil puede utilizarse para generar la participación de las familias y de la comunidad en la educación de los más pequeños, no menos cierto es que, contradictoriamente, la mitificación del papel compensador del déficit de la etapa puede contribuir a potenciar que las familias más desfavorecidas se perciban a sí mismas como inútiles para la educación de sus hijos, depositando en la escuela, cada vez más tempranamente, toda la responsabilidad de la educación de la infancia.

La escuela como red social democrática contra el fracaso escolar

No podemos olvidar aquí los movimientos y proyectos que han puesto en entredicho el entramado, los discursos y las prácticas oficiales hegemónicas de la educación compensatoria, recogiendo las críticas señaladas. Así, se plantean caminos críticos que pretenden, trabajando a favor del derecho a la educación, ir más allá en la lucha contra la desigualdad social.

Ya entre 1983 y 1986 nos encontramos con las escuelas aceleradoras, iniciadas por Henry Levin en Estados Unidos. Estas escuelas aceleradoras suponen una ruptura con los modelos de compensación, pues consideran que los estudiantes en situación de riesgo deben aprender a un ritmo más rápido y no a uno más lento que los retrasa cada vez más. Para ello, hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación como han pretendido muchos programas de compensación (Levin, 1995, p. 82). De esta forma, los programas de aceleración ya no son considerados

como exclusivos de la infancia bien dotada cognitivamente, porque no se concibe que se ayude a los mejores alumnos a ser mejores mientras se reduce deliberadamente el ritmo de aprendizaje de aquellos que están en situación de desventaja. Se trata de un cambio de filosofía educativa radical que se propone como antítesis a aquella que reproduce en su seno una desigualdad, a menudo encubierta, desde el momento mismo que no contempla a todos los sujetos como capaces.

Las preocupaciones están ahora en descubrir el talento o puntos fuertes de todos los niños utilizando la educación para desarrollarlos al máximo más que en diagnosticar su falta de posibilidades. Se entiende que desde las más tempranas edades, con independencia de su origen, condición, características, han de ser percibidos como sujetos con capacidad frente a una visión de ellos como discapacitados. Es trabajando sobre sus capacidades desde donde la escuela puede conseguir que den lo máximo de sus potencialidades. Se inicia así un germen que echa por tierra los planteamientos de la compensación centrada en el déficit de los sujetos y que, a pesar de las contrarreplicas, continúa gestando ideas y proyectos.

De alguna manera ya en sus inicios, estas escuelas con sus cuestionamientos y sus iniciativas sostenidas sobre estrategias educativas muy valiosas (trabajo cooperativo de toda la comunidad educativa, asambleas con carácter decisorio, discusión de cuestiones relevantes en la vida de los estudiantes, aprendizaje por descubrimiento), favorecedoras de la capacidad comunicativa y analítica de todo el alumnado están sentando las bases para un movimiento socioeducativo muy importante en los centros, que desemboca en las escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), en las cuales los diferentes miembros de la comunidad escolar se ven a sí mismos como participantes en comunidades de aprendizaje. No obstante, conviene apuntar que para algunas escuelas aceleradoras no van a faltar las críticas, reprochándoles el centrarse, fundamentalmente, más en la adquisición de aprendizajes instrumentales de los sujetos que en la construcción, en el interior de la misma, de una verdadera comunidad de participación, impulsora de principios democráticos.

Las escuelas democráticas están pensadas para ser en sí mismas lugares para desarrollar la democracia, de manera que todos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de políticas y programas escolares, sin exclusiones. Por su propia naturaleza, sostienen Apple y Bean (1997, p. 26)^{vi}, este tipo de comunidades incluye a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Se trata de disparidades concebidas como capaces de enriquecer a la comunidad por la variedad de pareceres que pueden representar y no como dificultades. Separar a las personas de cualquier edad sobre la base de esas diferencias o utilizar etiquetas para generar estereotipos sobre ellas, continúan diciendo estos

autores, sencillamente crea divisiones y sistemas de posición social que empañan la naturaleza democrática de la comunidad y la dignidad de los individuos.

Hay proyectos referidos a la escolaridad temprana que recogen algún aspecto de las escuelas aceleradoras, como es el caso del proyecto *Spectrum*, iniciado en 1984 en Inglaterra y EE.UU., pues cuentan con una visión más pluralista y contextualizada de la inteligencia, apoyándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, Feldman y Krechevsky (2001), prestando más atención a las capacidades infantiles en relación con los conocimientos explorados en el aula de educación infantil. En proyectos como este, nuevamente tendríamos que poner sobre la mesa para su discusión la hegemonía de un conocimiento psicológico en el que se apoyan. Entendemos la necesidad que tienen estos programas de poner en un primer plano los planteamientos de origen vigostkyano acerca de la construcción de una inteligencia cultural y del papel de la actividad histórica cultural en el desarrollo de la infancia. Asimismo, hay que apuntar que las comunidades de aprendizaje en las escuelas democráticas van más allá de los centros de aprendizaje que se establecen en el proyecto *Spectrum*, al relanzar el papel de la democracia en estas comunidades para la emancipación de todos los sujetos que las integran. Así pues, echamos en falta la presencia de esa perspectiva dialógica en su seno capaz de impulsar el crecimiento social, crítico, de la comunidad donde se desarrolla y las prácticas que se suceden en ellas (Habermas, 1989; Freire, 2007), tan presentes, desde luego, en las escuelas democráticas.

Nuestro contexto se hará eco del movimiento de estas escuelas democráticas, impulsándose las comunidades de aprendizaje, en algunas de las cuales no faltarán las deformaciones que conviertan las tecnologías de la información y la comunicación en un fin en sí mismo en lugar de un instrumento, olvidándose que entre los propósitos esenciales de estas comunidades se encuentra el ponerse al servicio del desarrollo de relaciones comunicativas que se producen al interior de las mismas (Habermas, 1989), favoreciendo el acceso y la crítica a la información y denunciando la desigualdad al respecto. Es así que se trata de incluir en la red de comunicación a todas las personas, a todos los grupos sociales, y para ello el acceso a los medios tecnológicos y a la discusión de la información ha de democratizarse.

El acceso a las TIC en estas comunidades tendría que representar un potentísimo instrumento para conseguir alianzas globales, no solo locales, fuertes, a favor de la lucha contra la exclusión; nunca a la inversa. Esto solo será posible si se trabaja para eliminar esa brecha digital^{viii} que impide un acceso igualitario y el desarrollo de una gestión democrática de estos medios, que de concretarse abriría un camino extraordinario para esa igualdad de diferencias a la que se refieren Flecha y Puigvert Mallart (2002), parafraseando a Freire (1993 y 2007). Las comunidades de aprendizajes, afirma el primer autor, tienen que estar asentadas sobre una igualdad de

las diferencias que supone que todas las personas, sin distinciones de clase social, género, cultura o edad, tienen derecho a una educación garante de sus derechos. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo, que es la igualdad, impidiendo que este se desfigure en homogeneidad. Cuando la diversidad quita el primer plano a la igualdad se debilitan los esfuerzos por superar las desigualdades. El diálogo y la implicación social para el crecimiento de los sujetos en todos sus aprendizajes desbancan en estas comunidades todas esas prácticas de compensación homogeneizadoras enraizadas, ya criticadas.

Entendemos, entonces, que los ideales de compensación en pleno siglo XXI no pueden pasar por alto las iniciativas destinadas a superar la brecha digital, ya sea producto de diferencias socioeconómicas, dificultades individuales o consecuencia de diferencias biológicas. Así que, entre los ideales de este tipo de proyectos, no faltan iniciativas referidas a la alfabetización digital de los sujetos desde edades bien tempranas y la igualdad de oportunidades con relación al uso crítico, emancipador, de estas tecnologías. Iniciativas como la creación de telecentros en los más diversos países, como es el caso de algunos de América Latina que se internan en la vida de las calles, ofreciendo internet como un nuevo vehículo de comunicación para los niños y jóvenes que viven en ellas, tratando de crear para sus vidas oportunidades que les permitan resolver sus propios problemas. Tales iniciativas pueden representar caminos muy valiosos si ellos conducen a la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje asentadas sobre principios democráticos, que ofrecen a los sujetos, desde la infancia más pobre, el acceso a un aprendizaje estructurado y supervisado del que no gozaron antes. Estos telecentros se crean con la intención de proveer un mínimo de educación que permita a niños y jóvenes tener acceso a formación que les ponga en situación, finalmente, de buscar, de crearse herramientas que les permitan una vida digna. Lo cierto es que un uso crítico y democrático de las tecnologías de la información y comunicación representa un potente instrumento capaz de reforzar el trabajo de inclusión de los más diversos colectivos sociales en las comunidades de aprendizaje.

Conviene también apuntar que algunas de las ideas acerca de una educación necesariamente inclusiva que se recogen en estos discursos de las escuelas democráticas y que resuenan, por fortuna, nuevamente con fuerza, emergieron ya en Europa en movimientos muy anteriores. Este es el caso, en Francia, del movimiento pedagógico de investigación, innovación y difusión Freinet, muy crítico con los libros de texto y demás materiales escolares estructurados por su papel homogeneizador de la cultura y las experiencias de la infancia, así como por la reproducción de hegemonías socioculturales desde la escolaridad más temprana^{viii}. Freinet, un gran defensor de la comunicación entre personas y escuelas de muy diversos contextos a través de la correspondencia escolar, fue un visionario, en cierto modo, de lo que habría de venir años más tarde: la era internet y la ge-

neralización de herramientas para la comunicación tan valiosas como las redes sociales, los foros, el correo electrónico.

El movimiento Freinet daría origen a diversos movimientos de cooperación educativa en otros países, fuera y dentro de Europa, como el caso de España e Italia, muy directamente relacionados con la escolaridad temprana. El Movimiento de Cooperación Educativa (MCE) (Rizzi, 1997, pp. 10-14), que nacerá en Italia en 1951^{ix} como consecuencia de las ideas freinetianas de la pedagogía popular, además de sustentarse en el pensamiento de Dewey, se convirtió en un ejemplo que ejercería gran influencia en esta escolaridad de los primeros años, contribuyendo a gestar movimientos de protección a los más débiles, como fue el caso de las escuelas infantiles italianas de las regiones de Módena y Emilia. Uno de los presupuestos fundamentales de estas escuelas fue partir de aquello que los niños son capaces de hacer, no de aquello de lo cual no son capaces, de manera que la infancia, con independencia de sus características, origen y/o procedencia, va a ser percibida en sus proyectos como capaz. Tales experiencias serán exportadas, fundamentalmente a partir de la década de los ochenta a nivel mundial, de manera que no conviene alejar de nuestros análisis, como hemos ido viendo, la traducción que se ha venido haciendo de las mismas, pues desde luego que no se puede perder en ellas la organización democrática y cooperativa de sus orígenes, donde tiene cabida la voz de todos los alumnos, cualquiera que sea su condición.

La meta es, entonces, hacer de la escuela una verdadera comunidad de aprendizaje que construye democracia, inmersa en la realidad más local y más global, en la cual la contestación –no la reproducción y la domesticación en los valores dominantes–, ocupe un papel muy importante. Abierta a todos los niños, a todas las familias, con independencia de sus características, es una escuela que promueve la investigación de la infancia, del profesorado, que involucra a toda la comunidad educativa y que entiende que a los docentes siempre les quedan cosas por conocer, de manera que han de trabajar para crear contextos en los cuales aprenden en conjunto infancia, familias, profesorado y comunidad en general. Ello significa aceptar el confrontar cotidianamente el conocimiento con los demás, entre quienes, por supuesto, están incluidos los niños. La escuela, como afirma Tonucci (2003), no tiene sentido si no es una escuela de democracia. Necesitamos así que forme ciudadanos no de mañana, sino de hoy. El niño no debe sentirse un esclavo, sino un ciudadano libre y soberano. La noción de la ciudad de los niños, sustentada por Tonucci (2003), ha gestado no pocos proyectos capaces de generar comunidades de aprendizaje donde los principios democráticos ocupan un papel central y donde, por supuesto, la infancia de las más diversas edades y características está incluida. Se trata de una experiencia cada vez más extendida por el mundo que promueve la formación de consejos de barrio donde los niños hacen propuestas, impulsados desde su escuela,

una escuela vivida en democracia.

Conclusión

Dice López Rodríguez (Alcalde et al., 2006, p. 9-11) *que en los momentos de crisis es habitual volver la mirada hacia los autores que han hecho escuela, es decir, históricamente significativos por su aportación, tanto a la filosofía de la educación como a las prácticas pedagógicas.* En España, desde principios de los años noventa con la promulgación de Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) con sus currículos oficiales, «exportados» a diversos países de América Latina hasta la legislación actual, no han faltado las críticas a una visión hegemónica psicologista, tanto del currículum como de las adaptaciones curriculares del mismo como ideal de la compensación en las diversas etapas. Las teorías de Ausubel inicialmente, y en los últimos tiempos las teorías de las inteligencias múltiples tan en boga, no bastan para explicar y dar respuestas en una escuela vertebrada sobre la emancipación de los sujetos y la búsqueda de la justicia social. Reaparecen desde la oficialidad discursos tecnocráticos como la programación del currículo por competencias (Gimeno Sacristán, 2008), que se extienden por doquier, cercenadores de la discusión social y llamados a disfrazar los problemas esenciales de la escuela; una escuela que se estrella contra una crisis económica que nos sumerge en el desencanto frente a la supuesta eficacia de una educación amparada en afanes productivistas que la han convertido, falazmente, en garante del empleo y el desarrollo económico. Que nos digan quién puede creer ahora en esos cantos de sirena que convierten a esa educación propuesta en el antídoto contra el desempleo, cuando en nuestro país tenemos la generación mejor preparada de la historia vivida hasta ahora y una tasa de desempleo que si no se remedia puede llegar a superar barreras históricas.

Hoy, como ayer, ante tamaño desencanto, volvemos la vista a autores insoslayables y siempre vigentes, que se reinventan buscando respuestas contrahegemónicas que contribuyan a la lucha contra la desigualdad frente a la educación y a la búsqueda de relaciones igualitarias desde el inicio de la escolaridad. Retomar así el pensamiento de John Dewey, de Paulo Freire, para reinventar su método dialógico llevándolo a las aulas, la teoría de la comunicación habermasiana, el Movimiento de Cooperación Educativa alimentado desde los ideales de justicia social, el pensamiento vygotskiano, de compromiso, con su teoría sobre la actividad histórico-cultural, empapando las comunidades educativas... Retomar aquello que nos puede ayudar a revitalizar, a construir una escuela, una educación en su sentido más amplio, para que en una época en la cual la desaceleración económica puede sumirnos en el desánimo, todos los niños, independientemente de su edad y demás características, cuenten con una escolaridad crítica que, ya desde los primeros años, les permita

participar activamente en proyectos potenciadores de democracia, en la lucha por la igualdad, en contra de la exclusión y la injusticia en el mundo.

Referencias

- Alcalde, A. y Otros (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Angulo J., Melero M. y Pérez Gómez, Á. (1995). Una escuela para comprender y actuar en la sociedad posmoderna. Revista *Kikirikí Cooperación Educativa*, n.º 37, dossier: «Una escuela para la comprensión», junio-agosto.
- Apple, M. y Beane, J. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- y Beyer, L. (eds.) (1988). *The Curriculum Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Béjar, H. (2001). *El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo*. Barcelona: Anagrama.
- Camps, V. (1993). El derecho a la diferencia. En León OLIVÉ (comp.), *Ética y diversidad cultural*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Carabaña, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de educación*, n.º 302, septiembre-diciembre.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid: Siglo XXI.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Domingo Segovia, J. (2000). Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?, en *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, n.º 14.
- Elboj, C. y Otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Filias, V. (1993). El declive ideológico y político de la izquierda y la dinámica de la recuperación. En defensa del marxismo, en *El Socialismo del Futuro*. Revista de Debate Político, n.º 7.
- Flecha, J. y Puigvert L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n.º 1.
- Freinet, E. (1979). «El recuerdo» (entrevista), en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 54, CD-ROM «20 años contigo».
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araújo Freire. México, DF: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Gardner, H., Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (comps.) (2001). *Proyecto Spectrum*, vols. I, II y III. Madrid: Morata.

- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49. Recuperado de: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>> [consulta: mayo de 2009].
- Gimeno Sacristán, J. (2002a). «El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?». En José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. 10.ª ed. Madrid: Morata.
- (2002b). *Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, vol. I. Madrid: Taurus.
- y Husserl, E. (1995). *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. (Educación, Serie materiales de filosofía).
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hohmann, M., Banet, B. y Weikart D. P. (1990). *Niños pequeños en acción*. México, DF: Trillas.
- Jurado, J. (2003). Problemáticas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 31, enero-abril.
- Lash, C. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.
- Levin, H. (1995). «Aprendiendo en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools)», en vv. AA, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, vol. II. Madrid: Morata.
- López López, E. (2006). «Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High Scope)», en *Relieve*, vol. 12, n.º 1. Recuperado de: <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm> [consulta: mayo de 2009].
- Liotard, J. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mclaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Londres: Routledge.
- y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- y Kincheloe, J. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Meisels, S. y Shonkoff, J. (eds.) (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (1993). El desafío de la globalidad. *Revista Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, n.º 16.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- OBSERVATÓRIO LATINO-AMERICANO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Monográfico sobre derechos de la infancia. Recuperado de: <<http://www.lpp-uerj.net/>>

- olped/cdo_tema_em_debate_list.asp?Val=2&Tema=10> [consulta: marzo de 2009].
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). Contextualización del modelo curricular High Scope en el ámbito del “Proyecto Infancia”, en Miguel ZABALZA, *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Penso, D. (1997). Prima delle parole l’ascolto: tra psicoanalisi e pedagogia. *Bambini*, año XIII, n.º 3.
- Peralta Espinosa, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47, mayo-agosto.
- Perkinson, H. (1993). *Teachers without Goals, Students without Purposes*. Nueva York: McGraw-Hills.
- Powney, J. y Otros (1995). «We Are Getting Them Ready for Life. Provision for Pre-Fives in Scotland», en SCRE Research Report, n.º 61. Edimburgo: The Scottish Council for Research in Education (SCRE) Centre. Recuperado de: <<https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/261/1/061.pdf>>.
- Ramírez, T. y Otros (2005). «La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela», en *Revista Electrónica de Pedagogía*, vol. 26, n.º 75, enero. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=.S0798-97922005000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es> [consulta: mayo de 2009].
- Rizzi, R. (1984). «Nacimiento y desarrollo de la “pedagogía popular” en Italia», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 112, CD-ROM «20 años contigo».
- (1997). Lo sviluppo della “pedagogia Freinet” in Italia e nel mondo. *Bambini*. A. 13, n.º 3 (mar. 1997), pp. 10-14.
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Rubert De Ventós, X. (1996) «Fundamentalismo, modernidad y nacionalismo», entrevista de Ignacio Ayestarán Uriz, en *Debats*, n.º 55.
- Sánchez Blanco, C. (1997). *La cooperación en educación infantil*. La Coruña: Universidade da Coruña.
- (2000). *Dilemas de la educación infantil, vol. I*. Sevilla: Publicaciones Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).
- (2001). *De la educación infantil y su crítica, vol. II*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- (2007). Educación infantil y mercado: dilemas y desafíos. *Revista Kikirikí Cooperación Educativa*, n.º 87.
- (2008). La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *XXI. Revista de Educación*, n.º 10.

- Serrano Santoyo, A. y Martínez Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Mexicali: Departamento Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Recuperado de: <http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrecha-Digital_MitosyRealidades.pdf> [consulta: mayo de 2009].
- Somekh, B. y Sánchez Blanco, C. (1997). «The Educational Research, a Process Full of Contradictions», comunicación presentada en la Conferencia de la American Educational Research Association (AERA). Chicago, 25-28 de marzo.
- Steedman, C. (1986). La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, n.º 281.
- Stenhouse, L. (1983) *The Humanities Curriculum Project*. Revisión de Jean Rudduck. School of Education (University of East Anglia). Norwich: Centre for Applied Research in Education (CARE).
- Tonucci, F. (1978). Por una escuela alternativa. Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa en Italia. Barcelona: Grup de Recerca Educativa de Catalunya (GREC).
- (2003). *La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torres, J. (1996). The Presence of Different Cultures in Schools: Possibilities of Dialogue and Action. *Curriculum Studies*, vol. 4, n.º 1.
- (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, n.º 281.
- (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Zigler, E. Y Styfco, S. (eds.) (1993): *Head Start and Beyond. A National Plan for Extended Childhood Intervention*. New Haven: Yale University Press.

Recursos webs

- Accelerated School Plus. *Información sobre escuelas aceleradoras*. Recuperado de: <<http://www.acceleratedschools.net/>> [consulta: mayo de 2009].
- Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA) de la Universidad de Barcelona. (1994): Paulo Freire Conferencia de clausura del Congreso Internacional Nuevas Perspectivas Críticas en educación. Barcelona, julio. Recuperado de: <<http://video.google.com/videoplay?docid=6974619480911733583>> [consulta: marzo de 2009].
- Centro Internacional Miranda (2005). *Educación bolivariana y pedagogía crítica*. Entrevista a Peter McLaren realizada por Luis Bonilla-Molina. Recuperado de: <<http://www.youtube.com/watch?v=7wm1IRLRQAk&hl=es>> [consulta: marzo de 2009].
- Comunidades de Aprendizagem. Disponible en: <<http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/>> [consulta: mayo de 2009].
- Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de: <www.comunidadesdeaprendizaje.net> [consul-

- ta: mayo de 2009].
- CREA - Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats. Recuperado de: <www.pcb.ub.es/crea>.
- CyberDodo. La plataforma social multimedia. Ofrece variedad de recursos para trabajar el tema de los derechos humanos con la infancia. Cuenta entre sus socios a diversos altos comisionados de la ONU para los derechos humanos. Recuperado de: <<http://es.cyberdodo.com/>> [consulta: mayo de 2009].
- Early Childhood Learning and Knowledge Center (ECLKC). Programa Head Start. Recuperado de: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/espanol_intro.html> [consulta: marzo de 2009].
- Espacio Red Conecta. Creado con el propósito de que los contenidos publicados sean accesibles para usuarios con problemas visuales, auditivos, de movilidad, cognitivos y dificultades socioeconómicas para acceder a las TIC. Recuperado de: <http://www.redconecta.net/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=9> [consulta: mayo de 2009].
- HighScope. Inspiring Educators to Inspire Children. Programa High Scope. Recuperado de: <<http://www.highscope.org/>> [consulta: marzo 2009].
- Instituto Paulo Freire. Recuperado de: <<http://www.institutpaulofreire.org/>> [consulta: marzo de 2009].
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Programas educativos de JUNJI. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=section&id=31&Itemid=251>.
- La Iniciativa de Comunicación. Click Niñez. Información acerca de experiencias educativas sobre la infancia en países de América Latina. Recuperado de: <<http://octavioislas.wordpress.com/2009/03/19/2653-la-iniciativa-de-comunicacion-click-ninez-18-de-marzo-de-2009-novedades-sobre-ninez/>> [consulta: mayo de 2009].
- Naciones Unidas. Centro de Información. Programa educativo interactivo de derechos humanos *Todos los derechos para todos*. Conjunto de programas realizados con tecnología multimedia por el Centro de Información de las Naciones Unidas en Buenos Aires. Recuperado de: <<http://www.cinu.org.mx/ninos/html/juegos4b.htm>> [consulta: mayo de 2009].
- Organización de Estados Iberoamericanos. Educación inicial: modalidades no escolarizadas. Cuba: Programa social de atención educativa Educa a tu hijo. Recuperado de: <<http://www.oei.es/linea3/inicial/cubane.htm>> [consulta: marzo de 2009].
- Organización de Estados Iberoamericanos. Información sobre el Proyecto Coneduc, que producirá materiales educativos apoyados en TIC para lenguas indígenas de América. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4398&debut_5ultimasOEI=30> [consulta: marzo de 2009].
- Plataforma de Madrid por la defensa de la educación infantil 0-6 años. Recuperado de: <<http://plataformademadrid06.blogspot.com/>> [consulta: marzo de 2009].
- Proyecto Niños de la Calle. Explora el uso de internet con niños de la calle en América Latina

(Ecuador y Colombia) para ayudarlos proveyéndoles alternativas y herramientas de empoderamiento, educación, generación de ingresos y dando comunicación electrónica y enlace a las organizaciones que trabajan con niños de la calle. Recuperado de: <<http://www.chasquinet.org/ninosdelacalle/espanol/proyecto.html>>; <<http://www.chasquinet.org/ninosdelacalle/espanol/index.html>> y <<http://www.tele-centros.org/paginas/inicio.php>> [consulta: mayo de 2009].

Red por los Derechos de la Infancia. Recuperado de: <<http://www.derechosinfancia.org.mx/#>> [consulta: mayo de 2009].

Rede Galega de Escolas Infantís. Recuperado de: <<http://galescolas.net/>> [consulta: marzo de 2009].

RedEd. Red de Educación para el Cambio. Recuperado de: <<http://reded.wordpress.com/>> [consulta: marzo de 2009].

Notas

I El diálogo crítico no es un debate donde se trata de probar que las propias ideas son correctas, ni una lucha en la que se intenta demostrar que las ideas de los oponentes son equivocadas. Se trata de un procedimiento de eliminación del ensayo y error, un compromiso para poner a prueba las teorías propias y las ideas en orden a descubrir sus orígenes e inadecuaciones (Perkinson, 1993).

II Coincido con Camps en señalar la justicia como un bien transcultural, «entendida como el reconocimiento y el respeto a la dignidad e integridad de cada uno y el rechazo de la situación de dominio y violencia». Sin embargo, no hay que olvidar, como señala esta autora, que son precisamente las diferencias culturales las que pueden enriquecer, con sus costumbres peculiares, la noción de justicia que tenemos, la cual muestra aún zonas muy oscuras (Camps, 1993, pp. 88 y 89).

III La actual ley de educación española (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) establece la etapa de educación infantil como el tramo escolar comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años. Asimismo, esta etapa se ordena en dos ciclos, el primero de los cuales comprende hasta los 3 años y el segundo, el periodo entre los 3 y los 6 años.

IV Una discusión de tales contribuciones puede verse en López López (2006).

V Las experiencias llave de inspiración piagetiana son propuestas de actividades educativas que se hacen a los niños y que ellos autónomamente van a realizar. En esta fase se considera que el papel del adulto es el de generar oportunidades y propuestas de actividades para que los niños tengan experiencias de aprendizaje (López López, 2006, pp. 152 y 153). Una buena descripción de tales experiencias la podemos encontrar en Hohmann, Banet y Weikart (1990).

VI Apple y Beane se refieren a las preocupaciones centrales de las escuelas democráticas: libre circulación de ideas; fe en la capacidad individual y colectiva; uso de la reflexión crítica y el análisis para hacer juicios de valor; preocupación por el bienestar de

los otros y el bien común, así como por la dignidad y derechos de todos; comprensión de la democracia como forma de vida; la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

VII Serrano y Martínez definen la brecha digital como la separación que hay entre personas, comunidades, Estados y países que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria, y aquellas que no tienen acceso a ellas o que aunque tengan este acceso no saben cómo utilizarlas (Serrano Santoyo, Martínez Martínez, 2003).

VIII Podemos señalar, por ejemplo, cómo Freinet (1979), refiriéndose al material montessoriano, dice que convierte a los niños en prisioneros del mismo.

IX Para una información bibliográfica detallada del MCE italiano y su historia, véase Rizzi (1984) y véase también Penso (1997).

■ Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial*

María Elsa Porta**

Resumen

En cada una de las etapas evaluativas que componen los diseños cuasi-experimentales de tipo pre / pos, dirigidos a evaluar efectos de programas de intervención para promover habilidades lingüísticas predictivas de la lectura en niños de nivel Inicial, es posible distinguir no solo una finalidad metodológica, sino también una finalidad pedagógica. El propósito de este artículo es difundir la experiencia adquirida en la selección de una batería de evaluación de habilidades prelectoras como herramienta de valoración y de detección, durante la implementación de proyectos de investigación que evalúan los efectos de programas de intervención dirigidos a desarrollar habilidades lingüísticas en niños de jardín de infantes de escuelas urbano-marginales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lectura en primer grado, al mismo tiempo y ritmo que sus pares, disminuyendo así el riesgo de fracaso escolar.

El desarrollo de tales habilidades no solo influye de manera significativa en el futuro rendimiento lector, sino que también reduce el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. De allí que las instancias de evaluación que componen los diseños dirigidos a evaluar los efectos de los programas de intervención pedagógica permiten comparar rendimientos y, además, constituyen una instancia de detección estratégica de niños en riesgo de presen-

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 64 (2014), pp. 43-54 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.

** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

tar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y de valoración de su respuesta a las distintas condiciones de intervención.

Palabras claves: evaluación pre/pos, programas de intervención pedagógica, aprendizaje inicial de la lectura, jardín de infantes.

Abstract

In each of the evaluative stage that compose the pre/post quasi-experimental designs addressed to evaluate the intervention programs effects to promote linguistic predictive reading skills of children in initial level, it is possible to distinguish not only a methodological purpose, but also a pedagogic purpose. The intention of this article is to spread the acquired experience in the selection of a battery of pre-reading skills evaluation as a valuation and detection tool, during the investigation implementation project which evaluates the effects of intervention programs directed to developing linguistic skills in children in urban-marginal infant schools, with the aim to facilitate the learning of reading in first degree, at the same time as their pairs, diminishing tthis way the risk of school failure.

The development of such skills not only influences in a significant way the future reading performance, but also it reduces the risk of presenting difficulties in the process of reading acquisition, that is why the evaluation instances that compose the designs directed to evaluating the effects of pedagogic programs intervention to compare performances and, in addition, they constitute an instance of children's strategic risk detection presenting difficulties in the acquisition process of reading, and valuating their respone to different conditions of intervention.

Keywords: pre/post evaluation, pedagogic intervention programs, initial reading learning, infant school.

Introducción

Es indiscutible que los proyectos de intervención dirigidos a promover, en las etapas iniciales de la escolaridad, habilidades significativas consideradas precursoras del posterior rendimiento lector, tales como el vocabulario y la conciencia fonológica, conllevan una clara finalidad pedagógica durante su implementación. Sin embargo, durante la experiencia adquirida en cada una de las etapas evaluativas que se distinguen en el diseño metodológico de elección para evaluar los efectos de la variable independiente (habilidad cognitiva específica a promover durante la intervención)

sobre la variable dependiente (nivel lector), es posible distinguir no solo una función metodológica, la cual responde a los momentos de evaluación pre y posintervención del diseño, sino también dos funciones pedagógicas: una de detección de niños en riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, y otra de monitoreo de nivel de respuesta de los niños a las distintas condiciones de intervención, lo que facilita la toma de decisiones respecto del contenido y modalidad de intervención específica que debe recibir cada caso en particular. Gracias a los resultados arrojados en cada momento evaluativo, se favorece en los niños que reciben los programas de promoción de habilidades prelectoras un verdadero cambio en las funciones que subyacen al proceso de aprendizaje inicial de la lectura, y propician el progreso en dicho aprendizaje al mismo tiempo y ritmo que sus pares.

Evaluación de programas de intervención pedagógica en habilidades lingüísticas para salas de jardín de infantes

Los programas de intervención pedagógica desarrollados en salas de jardín de infantes y focalizados en habilidades lingüísticas tales como el vocabulario o la conciencia fonológica, no solo influyen de manera significativa en el posterior rendimiento lector, sino que también reducen de manera significativa el riesgo de presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Desde 2005 nos encontramos desarrollando, en el marco del Conicet, proyectos de intervención lingüística en niños de nivel inicial de escuelas urbano-marginales para favorecer su proceso de aprendizaje de la lectura en primer grado. El objetivo principal que ha guiado el desarrollo de tales proyectos sostiene:

Un programa de estimulación lingüística que incluye componentes críticos del aprendizaje inicial de la lectura favorece el ingreso temprano de los niños de ambientes socialmente vulnerables al proceso de alfabetización y contribuye con el desarrollo de dicho proceso al mismo tiempo y ritmo que sus pares disminuyendo así el riesgo de fracaso o retraso escolar.

En otras palabras, el objetivo principal de dichos proyectos es evaluar el efecto de la intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas sobre el nivel lector. Al hablar de evaluación de efectos de un programa de intervención sobre una variable dependiente específica, como es en este caso el nivel lector, nos orienta hacia la selección de un diseño experimental específico.

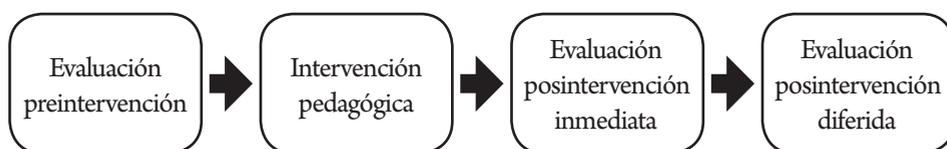
Desde el punto de vista metodológico, el diseño experimental seleccionado debe permitir evaluar las hipótesis formuladas. En los cuatro proyectos desarrollados

hasta el momento, la hipótesis principal sostiene que el nivel lector alcanzado a fines del primer grado varía en función del tipo de intervención pedagógica recibida durante el jardín de infantes. En la mayoría de las investigaciones dirigidas a evaluar efectos de programas de intervención pedagógica se emplean diseños experimentales de comparación entre grupos de tipo pre / pos. En el marco de esta clasificación, un diseño que prevalece en educación y es de utilidad cuando no es posible asignar sujetos de manera aleatoria a distintos grupos, es el diseño cuasi-experimental de tipo pre / pos (Mc Millan y Schumacher, 2001). Concretamente, el término cuasi-experimental implica que el investigador emplea clases intactas o grupos de participantes ya establecidos. Por ejemplo, tres salas de nivel inicial conformarán tres grupos, los cuales recibirían las distintas condiciones de intervención: control y experimentales. Así, el investigador administra inicialmente un pretest a cada uno de los grupos, luego ofrece a cada grupo condiciones de intervención y finalmente, administra a los mismos participantes una o más evaluaciones posintervención destinadas a valorar los efectos de los programas sobre el nivel lector en momentos ulteriores de la escolaridad.

En este sentido, entonces, es posible distinguir que la implementación de este tipo de diseño, denominado pre/pos, requiere más de una etapa evaluativa que responde a objetivos metodológicos específicos (esquema 1): a) una de evaluación preintervención, dirigida a evaluar habilidades precursoras de la lectura en el nivel inicial y que se administra a principios del ciclo lectivo; b) una de intervención propiamente dicha; c) una de evaluación posintervención inmediata dirigida a evaluar los efectos a corto plazo del programa de intervención, generalmente ofrecida a fines del ciclo lectivo, y d) una de evaluación posintervención diferida, dirigida a evaluar los efectos del programa sobre el nivel lector adquirido cuando los alumnos se encuentran finalizando primer grado (Porta, 2008).

Figura 1

Etapas de los diseños de comparación entre grupos de tipo pre/pos



Como es posible apreciar, la evaluación ocupa un lugar destacado en el desarrollo de proyectos de intervención pedagógica. Aún más, en el caso particular de los programas de intervención lingüística administrados durante el inicio de la escolaridad, la evaluación no solo responde a objetivos metodológicos, sino también pedagógicos, como herramienta de detección de casos en situación de

riesgo y monitoreo de nivel de respuesta a la intervención con selección oportuna de la condición de intervención.

Si bien es cierto que en los diseños de tipo pre / pos el objetivo de la evaluación preintervención es obtener una medición de la variable dependiente previa a la implementación del programa, en el caso particular de nuestros programas, como no es posible evaluar el nivel lector en niños que inician jardín de infantes, debemos recurrir a la evaluación de habilidades precursoras de la lectura. Dado que son numerosas las técnicas dirigidas a evaluar habilidades lingüísticas prelectoras, es estratégico considerar criterios de selección de las técnicas de medición de dichas habilidades para cada una de las etapas evaluativas del diseño.

Selección de técnicas de evaluación de habilidades lingüísticas en jardín de infantes

Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de jardín de infantes se encuentran la conciencia fonológica (CF), el vocabulario, la comprensión oral de oraciones, el conocimiento del nombre y sonido de la letra, la identificación de palabras escritas conocidas y las habilidades que acompañan el procesamiento fonológico de la información, tales como la memoria verbal de corto plazo y la nominación rápida automática de objetos. Con respecto al valor predictivo de algunas de ellas, podemos mencionar que mientras que la habilidad de conciencia fonológica contribuye con la identificación de palabras escritas poco frecuentes en primer y segundo grado (Ehri y Otros, 2001; Porta, 2012), el vocabulario y la comprensión oral favorecen los procesos de comprensión lectora en grados ulteriores (Anderson y Freebody, 1981; Dickinson y Tabors, 2001, entre otros).

La conciencia fonológica –habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje– ha sido identificada como la principal precursora de la lectura. Rescatamos el resultado de un estudio de meta-análisis llevado a cabo en Estados Unidos sobre numerosas investigaciones realizadas en distintos idiomas que evaluaron los efectos de programas de intervención en CF sobre el nivel lector, que demuestra de manera contundente que la CF puede estimularse y desarrollarse durante etapas tempranas del aprendizaje escolar mediante un entrenamiento explícito generando efectos ulteriores en el rendimiento lector (Ehri y otros, 2001). En otras palabras, una intervención pedagógica sistematizada tendiente a promover la CF ayuda a los niños a aprender a leer. Por otra parte, estudios sobre adquisición de la lectura han demostrado que habilidades lingüísticas tales como el nivel de vocabulario de los niños están asociadas a su habilidad para comprender lo que leen (Anderson y Freebody, 1981; Dickinson y Tabors, 2001; Isuani

De Aguiló, Salvo De Vargas y Montes De Gregorio, 2003).

Sin embargo, con la identificación de un número creciente de habilidades cognitivas y lingüísticas precursoras de la lectura, a la hora de seleccionar las técnicas de evaluación que conformarán una batería eficaz de valoración de las habilidades prelectoras será necesario realizar una revisión empírica de los estudios más recientes. Entre las habilidades más citadas en las investigaciones realizadas en niños de nivel inicial se encuentran: conciencia fonológica, identificación del nombre y sonido de las letras; vocabulario; nominación rápida automática; comprensión oral; morfosintaxis y fluidez. Como mencionamos, mientras que las habilidades de conciencia fonológica, específicamente la fonética, contribuyen con la identificación de palabras escritas frecuentes y poco conocidas en primer y segundo grado, el vocabulario y la comprensión oral favorecen la comprensión lectora en grados ulteriores.

Por otra parte, con la finalidad de controlar variables, también se debe considerar una evaluación de la habilidad cognitiva general y si el niño ya identifica palabras escritas mediante el empleo de una técnica de evaluación de lectura de palabras y pseudopalabras.

Si bien es posible seleccionar una única técnica para evaluar la mayoría de las habilidades lingüísticas mencionadas –el vocabulario, el conocimiento del nombre y el sonido de la letra, entre otras–, el puntaje correspondiente a la habilidad de conciencia fonológica, por el contrario, se trata de un valor compuesto obtenido a partir de la administración de un conjunto de técnicas dirigidas a evaluar distintos aspectos de tal habilidad.

Considerando que la habilidad de CF ha sido identificada de manera consistente como la principal precursora de la lectura, son numerosas las técnicas diseñadas para su estimación. Por lo tanto, es importante considerar criterios de selección tales como:

- Que la validez de su valor predictivo sea informada.
- Que abarque las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica: la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas, subsílabas y fonemas).
- Que sean evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (Fernández, Machuca y Llorite, 2002; Pennington y Lefly, 2001; Yopp, 1988).
- Que evalúen unidades fonológicas de distinto tamaño (sílabas y fonemas) manteniendo constante la demanda de la tarea.
- Que tomen en consideración el tiempo que requiere la administración de la ta-

rea, ya que influirá en el tiempo total que se emplee para la administración de la batería completa.

De acuerdo con Pennington y Lefly (2001), para la conformación de nuestra batería inicial seleccionamos pruebas que evaluarán diferentes unidades fonológicas, tales como la sílaba y el fonema, y que, además, difieran en la demanda que requiera su resolución. Teniendo en cuenta este criterio, evaluamos las habilidades de síntesis de sonidos, segmentación fonémica, omisión de sílabas y fonemas e identificación de sílabas, rimas y sonido inicial.

También empleamos pruebas que evalúen distintas unidades de CF mientras se mantiene constante la demanda que exija su resolución, empleando para tal fin las técnicas desarrolladas por Signorini y Borzone (2003), las cuales requieren por parte del niño la identificación de la sílaba inicial, del sonido inicial y de la sílaba final. En las tres tareas el niño debe señalar el dibujo que comienza o termina con el mismo sonido que aquel del objeto que aparece en la parte superior de la tarjeta. En el caso de la batería para la evaluación posintervención diferida, la única modificación consiste en que la comprensión oral de oraciones se sustituye por la evaluación de la comprensión lectora. Así, las baterías de evaluación empleadas en las distintas etapas del diseño quedaron conformadas como se describe en el cuadro 1.

Cuadro 1: Instrumentos de evaluación de habilidades lingüísticas según las etapas del diseño

Instrumentos empleados	Autores	Demanda	Evaluación con relación a la intervención		
			Previa	Posterior inmediata	Posterior diferida
Conciencia fonológica					
Síntesis de sonidos	(Woodcock-Muñoz, 1996)	Escuchar palabras segmentadas en sílabas y/o fonemas e integrarlas en la palabra correspondiente.	X	X	X
Segmentación fonémica	(Manrique y Gramigna, 1984)	Mover una ficha por cada sonido que tenga la palabra, contar las fichas y decir el número correspondiente.	X	X	X
Identificación de sonido, sílaba y sonido inicial	(López, Tabor y Páez, 2002; Signorini y Borzone, 2003)	Identificar la figura cuyo nombre comienza con el mismo sonido que la señalada.	X	X	Sonido inicial

Omisión de sílabas y fonemas en palabras	(Jiménez y Ortiz, 1996)	Nombrar series de dibujos omitiendo: el fonema vocálico inicial, la sílaba inicial y la sílaba final (en ese orden).	X	X	Fonemas
Vocabulario	(Dunn, Dunn y Arribas, 2006)	Identificar entre cuatro figuras aquella que mejor representa el vocablo que brinda el examinador.	X	X	X
Conocimiento del nombre y sonido de la letra		Brindar el nombre de cada una de las letras del abecedario, su sonido y enunciar un vocablo que comience con dicho sonido.	X	X	X
Nominación rápida automática	(Denckla y Rudel, 1976 adaptada por Porta, 2008)	Nombrar todos los objetos que observa en la cartilla tan rápido como pueda.	X	X	
Comprensión oral de oraciones	(Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996)	Escuchar historias breves, repetir las y responder a preguntas relacionadas con su contenido.	X	X	
Habilidades básicas de lectura	(Woodcock y Muñoz-Sandoval, 1996)	Identificar palabras escritas conocidas y pseudopalabras.	X	X	X
Escritura	(Signorini y Borzone, 2003; Woodcock y Muñoz, 1996)	Escribir palabras al dictado.	X	X	X
Comprensión lectora	(Woodcock y Muñoz, 1996)	Leer oraciones incompletas y enunciar el vocablo adecuado que las completa.			X

Objetivos pedagógicos de las etapas evaluativas

Etapas de evaluación preintervención

Si bien el objetivo de la etapa de evaluación preintervención es necesario para luego comparar los resultados con aquellos obtenidos en la etapa de evaluación posintervención, otro objetivo tan importante como este, particularmente en el nivel inicial, es el de identificar aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo prelector. Predictivamente, no es lo mismo detectar dificultades de habilidades precursoras de la lectura en jardín de infantes que identificarlas en segundo, tercer o cuarto grado, cuando ya se ha iniciado el proceso de aprendizaje formal de la lectura. Para ello es fundamental que las herramientas no sean lo suficientemente difíciles (efectos de piso), ya que se detectaría un mayor porcentaje de niños en riesgo de los que en realidad se encuentran en esta situación, ni demasiado fáciles (efectos de techo), ya que interferirían en la apropiada identificación de situación de riesgo prelector (Catts y Otros, 2001, 2009). Para los autores mencionados, una

estrategia oportuna es tener en cuenta no solo la selección de instrumentos adecuados, sino también la manera en que los mismos se combinan.

Asimismo, la propia experiencia y la observación de los datos obtenidos durante el desarrollo de las investigaciones, nos llevan a sugerir que a la combinación estratégica de instrumentos debe sumarse la opinión del docente. Existen casos en los que al emplear las técnicas durante la evaluación preintervención, se identifican niños que, por el nivel de respuesta ofrecido, forman parte del grupo considerado en riesgo y al cual se ofrecerá una intervención específica. Es posible apreciar que en este grupo detectado, un porcentaje avanza rápidamente en respuesta a la intervención, mientras que otro no ofrece un nivel de respuesta tan inmediato. En general, es en estos últimos niños en quienes el docente, de acuerdo con sus apreciaciones cotidianas, ha observado la presencia de dificultades en los procesos de aprendizaje de índole atencional, lingüístico o de comprensión de consignas, entre los más mencionados. Tales apreciaciones deberán indagarse mediante un estudio específico futuro, ya que la variable «nivel de respuesta ofrecida a la intervención» orienta a identificar dificultades más profundas que no necesariamente obedecen a la necesidad de promover habilidades lingüísticas y cognitivas. Esto es, existen niños que aun cuando no responden a incrementos sistemáticos de instrucción, pueden presentar dificultades de aprendizaje (Catts y Otros, 2001).

Etapa de evaluación intervención

Durante la etapa de intervención, para detectar si la respuesta obtenida obedece a dificultades de aprendizaje o simplemente a la necesidad de una estimulación cognitiva orientada a promover y fortalecer una habilidad específica, será necesario realizar una evaluación dirigida a monitorear el progreso como respuesta a la intervención. La velocidad con la que un niño responde a la intervención ha sido identificada como otra variable significativa para detectar posibles dificultades en el proceso de adquisición de la lectura. En este sentido, una vez iniciada la etapa de intervención propiamente dicha, será necesario realizar evaluaciones breves dirigidas a valorar la respuesta que ofrece el niño a la instrucción recibida (denominadas dinámicas).

Etapa de evaluación posintervención inmediata

Luego, respetando las etapas del diseño, a fines del ciclo lectivo se implementará la batería correspondiente a la evaluación posintervención inmediata, integrada por formas alternativas de los mismos instrumentos empleados en la primera toma y excluyendo aquellas técnicas que sirvieron en un primer momento para controlar variables contundentes. Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico, la

función de la evaluación posterior a la intervención es obtener una medición de la variable tan pronto como finaliza la intervención, para poder compararla con la anterior. Desde el punto de vista pedagógico, tanto la valoración dinámica como la posintervención permiten evaluar la velocidad con la que un niño responde a la intervención y orientar en la toma de decisiones, tales como incorporar al niño en riesgo al trabajo en pequeño grupo, incrementar la intensidad de la intervención y evaluar la reincorporación a la clase completa.

Etapas de evaluación posintervención diferida

Cuando los alumnos cursan el final de su primer grado y ya logran identificar la mayoría de las palabras escritas, se implementa la etapa de evaluación posintervención diferida. En ella se incorporan técnicas que involucran lectura y que pueden compararse con las habilidades lingüísticas estimadas en la primera instancia de evaluación. Así, una prueba de comprensión lectora puede compararse con aquella técnica que inicialmente estimó la comprensión oral de oraciones. Entre las funciones de la evaluación posintervención diferida podemos mencionar que además de obtener una medida de la principal variable dependiente (finalidad metodológica), permite evaluar si los niños detectados en riesgo han podido equipararse con sus pares en el nivel de rendimiento lector (finalidad pedagógica).

Finalmente, consideramos de interés mencionar la utilidad del desarrollo de técnicas de evaluación proximal de contenido específico de la intervención, ya que mientras que con la medición distal se obtiene un valor de una habilidad en general, como por ejemplo, un test de inteligencia estandarizado y ampliamente divulgado, la medición proximal explora de manera directa el contenido de la intervención. Es decir, si la intervención está dirigida a promover el vocabulario, la técnica de medición proximal deberá incorporar los vocablos que se trabajaron durante la intervención.

Conclusiones

Durante la implementación de proyectos de intervención pedagógica de base lingüística desarrollados en salas de jardín de infantes para promover el proceso de adquisición de la lectura y favorecer el futuro rendimiento lector, la selección de técnicas de evaluación debe ser estratégica y cuidadosamente planificada en función de cada etapa evaluativa y acorde con el objetivo a cumplir en cada una de ellas. En los diseños de tipo pre / pos, las etapas evaluativas son tan importantes como la de intervención pedagógica, ya que no solo permiten comparar rendimiento, sino que también constituyen una instancia de detección, valoración

y monitoreo de las respuestas y de aprendizaje: a) de detección en tanto que la selección y combinación estratégica de técnicas arrojan un rango de valores en los que se podrían hallar sujetos en riesgo de desarrollar dificultades durante el proceso de adquisición de la lectura; b) de valoración de la velocidad de respuesta frente a las distintas condiciones de intervención, y c) de aprendizaje, en tanto que las actividades cognitivas y lingüísticas que deben poner en marcha los niños para resolver las tareas propuestas por las distintas técnicas constituyen, sin duda, un espacio y tiempo de atención, concentración, entretenimiento y logro.

Los momentos evaluativos de los proyectos que evalúan efectos de programas de intervención pedagógica para promover habilidades lingüísticas precursoras de la lectura no solo permiten valorar la eficacia pedagógica de dichos programas, sino también identificar de manera temprana futuros problemas de aprendizaje y reducir de manera significativa dicho riesgo mediante la valoración de la respuesta frente a la instrucción impartida. Predictivamente no es lo mismo detectar la necesidad de promover una habilidad lingüística en nivel inicial que en etapas ulteriores de la escolaridad cuando el niño ha iniciado el proceso de aprendizaje de la lectura. En el inicio de una carrera, será siempre mejor detectar oportunamente y sintonizar para avanzar a un ritmo acorde con un grupo, que esperar a que la discrepancia sea lo suficientemente importante como para distinguirla y tarde para reducirla de manera satisfactoria.

Referencias

- Anderson, R. C. y Freebody, P. (1981). «Vocabulary Knowledge», en J. T. Guthrie (ed.), *Comprehension and teaching: Research and reviews*, pp. 77-116. Newark, DE: International Reading Association.
- Catts, H. W. y otros (2001). «Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), pp. 38-50.
- Catts, H. W. y otros (2009). Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(2), pp. 163-176.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Peabody, Test de vocabulario en imágenes*. Madrid: TEA.
- Dickinson, D. y Tabors, P. (eds.) (2001). *Young children learning at home and school. Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ehri, L. y otros (2001). «Phonemic awareness instruction helps children learn to read. Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis». *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 250-287.
- Fernández, A., Machuca, F. t Llorite, J. (2002). «Discriminancia de habilidades metalingüísticas

- segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores». *Revista Española de Pedagogía*, 221, pp. 147-170.
- Harvard University / Center For Applied Linguistics. (2002). *Habilidad fonológica*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Isuani de Aguiló M., Salvo de Vargas, E. y Montes De Gregorio, L. (2003). *La comprensión lectora en la escuela*. Mendoza, EFE. Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo.
- Jiménez, J. E. y Ortiz, M. R. (1996). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Manrique, A. M. y Gramigna, S. (1984). «La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado». *Lectura y Vida*, 5, pp. 4-13.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction*. Nueva York: Longman.
- Pennington, B. F. y Lefly, D. L. (2001). «Early reading development in children at family risk for dyslexia». *Child Development*, 72, pp. 816-833.
- Porta, M. E. (2008). *Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector*. Tesis doctoral no publicada. UNCuyo.
- (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional*, 50, pp. 93-111.
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A. (2003). «Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas». *Interdisciplinaria*, 20, pp. 5-30.
- Yopp, H. K. (1988). «The validity and reliability of phonemic awareness tests». *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 159-177.
- Woodcock, R. y Muñoz-Sandoval (1996). *Batería estándar*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Capítulo II

REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN INFANCIA

■ Educación y desarrollo

Fecha de recepción: 21/11/14 / Fecha de aceptación: 25/05/15

Javier Quesada*

Resumen

Es preciso plantear el desafío de pensar la educación, no en su dimensión inmediateista más referida a la formación y superando el enfoque instrumental de lo educativo para ponerla en perspectiva del desarrollo humano, donde se incluyen la formación de capacidades, conocimientos, destrezas y transmisión de valores asociados al concepto de autodesarrollo, según el cual los sujetos son protagonistas.

Cuando impera la mirada social del desarrollo, a partir de las denominadas necesidades básicas insatisfechas, se ubica a los destinatarios de la ayuda al desarrollo en el lugar de víctimas y no como actores activos de su propio desarrollo. Por eso, al hablar de desarrollo se alude a la expansión de capacidades, al crecimiento de la libertad y a la dignidad humana.

El desarrollo social promueve una perspectiva donde primero están los aspectos fundamentales de la existencia humana en dignidad, sean estos la alimentación, la vivienda, el abrigo y la educación, entre otros, medida esta última, en tasas de escolarización de analfabetismo adulto.

Pensar desde las necesidades básicas insatisfechas, deriva la mirada sobre las causas que ocasionan estas situaciones, volviendo a privilegiar el desarrollo económico por sobre el desarrollo humano, de manera que lo que las políticas económicas generan de exclusión, las políticas sociales deben compensar. Este ejercicio tan propio de los años 90 aplica al concepto de focalización en los colectivos empobrecidos de modo de «corregir» los atentados al desarrollo y mitigar el sufrimiento de los más pobres.

* Coordinador Área Educación Social en Cáritas Argentina.

Palabras claves: Desarrollo humano, educación y desarrollo, desarrollo e inclusión, políticas públicas.

Abstract

I would like to present the challenge of thinking about education, not in its immediate dimension of training, but surpassing this instrumental approach to advance the educational perspective of human development, where capacity building, knowledge, skills and values transmission are associated with the concept of self, in which the subjects are protagonists.

When prevails a social view of development, from the so-called basic needs unmet perspective, the recipients of development aid are place in the position of victims, not as active agents of their own development. So, the reference of Development is associated with the expansion of capacities, the growth of freedom and human dignity.

Social development promotes a perspective where the fundamentals of human existence are placed in the dignity of the subjects of development, in food, shelter and education, among others, the latter measure in ratios of adult illiteracy.

The Unsatisfied Basic Needs perspective is centered in the causes that generate situations of unmet needs, but at the same time favors economic development over human development. This results in situations in which economic policies generate exclusion while social policies are seen compensatory measures. This peculiar perspective was characteristic of the policies implemented in the 1990s, it applied the concept of targeting the impoverished groups so as to “correct” the attacks against development and mitigate the suffering of the poorest.

Keywords: Human development, education and development, development and inclusion, public policy.

Desarrollo y pobreza

Si se entiende la pobreza como carencia de recursos y oportunidades, bienes y servicios, se comprenderá que cualquier intervención tendiente a erradicarla, debe superar la lógica de la prestación económica. Porque la pobreza es un fenómeno complejo, heterogéneo en sus causas y en sus manifestaciones. La complejidad de este proceso reconoce distintos grados y formas de pobreza con una multiplicidad de factores de orden económico, político, social y cultural que la producen.

La persona humana nunca puede ser instrumento de proyectos de carácter económico. Esta situación provoca una pérdida de valores comunitarios, como la ética de la solidaridad, la convivencia y la participación social. Históricamente, los colectivos pauperizados no han tenido acceso al diseño ni a la participación en el desarrollo de políticas sociales, lo que implica un carácter estigmatizante para el individuo, atomizando la situación de marginalidad en que se encuentra y cristalizando la categoría de asistidos, hacia un «destino» social e institucional definido. Un verdadero atentado a la dignidad humana, una violación de su derecho más primario.

Por estos motivos, es necesario que las intervenciones socioeducativas se implementen desde una perspectiva de desarrollo humano que implica: el refuerzo de los procesos de organización social, a través de estructuras que potencien el capital social y el refuerzo de la autoestima individual y comunitaria orientada hacia la reconstrucción del tejido social y la transformación de la realidad «de y con» los más pobres y excluidos, colaborando en la superación de sus problemáticas y necesidades más sentidas.

Es por ello que la educación es una vía indispensable para lograr la promoción humana y la inclusión social superando la perspectiva instrumental ubicando su rumbo hacia el desarrollo como instancia de transmisión de valores necesarios para la convivencia humana.

Existen colectivos de alta vulnerabilidad social que se encuentran en situación de exclusión del sistema educativo. La escolarización se ve boicoteada debido a la insatisfacción de necesidades sociales básicas, al ingreso de los niños y niñas al trabajo temprano, la sobreedad, la repitencia, el ausentismo prolongado, todo lo cual termina cercenando los trayectos educativos de niños, niñas y adolescentes empobrecidos.

Las familias más vulnerables siguen percibiendo a la educación como un beneficio imprescindible para una mejor calidad de vida de sus hijos, pero con esta creencia no basta para que puedan sostenerlos dentro de un sistema que cada vez los excluye con mayor insistencia. «Debemos trabajar para que los sistemas educativos no reproduzcan ni acrecienten la exclusión social, sino que se conviertan en un factor de integración e inclusión. Es urgente que la educación (formal y no formal) se oriente a formar niños y adolescentes en las competencias que se requieren para vivir juntos y en paz...». Koichiro Matsura, director de Unesco (2002).

En esta epopeya, el trabajo en redes con otros actores y fundamentalmente con el propio Estado, como garante del derecho a la educación, es clave. En el vencimiento de que, frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación

constituye un instrumento imprescindible para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Mirar desde las pedagogías críticas

En la región, la educación popular supone un modelo disruptivo para pensar los procesos educativos; implica una manera de mirar la realidad y de comprometerse en su transformación. Reconoce un protagonismo en el sujeto, como autor del propio desarrollo. Esta perspectiva es utópica, no porque le guste soñar, sino porque debe soñar, ya que en lo educativo, los frutos siempre son a largo plazo, son siempre anhelos.

Uno de sus principales objetivos es el desarrollo integral de la persona mediante un proceso pedagógico que produzca mayor libertad en cada actor involucrado, de modo que le permita reconocer sus capacidades y posibilidades para lograr la inclusión social, porque el hecho educativo es un hecho político, en cuanto que transforma al sujeto y se transforma la sociedad.

Quienes están comprometidos con la tarea educativa tienen hoy una importante responsabilidad, y, al mismo tiempo, una oportunidad para poner en juego nuestro aporte a la transformación de escenarios de pobreza y exclusión. Es necesario volver a hacerse esta pregunta fundamental: ¿Para qué se educa? El motivo por el cual se tiene algo que hacer en el campo de la educación en los diferentes países, es la esperanza en una humanidad con pleno desarrollo, creyendo que una sociedad más inclusiva es posible.

Una educación para el desarrollo presupone una intencionalidad que instala un modelo de persona libre y sociedad fraterna, que se quiere alcanzar en el camino hacia una transformación social. Una práctica que, como sostiene Ander Egg, 1982, al hablar de animación sociocultural, está ligada a la educación pero no a cualquier concepto de educación, sino a aquel que promueve la relación educativa de sujeto-sujeto, enmarcándola en las pedagogías críticas y pedagogía social, debido a que este modelo desborda las posibilidades estrechas de la educación institucional, porque considera que lo educativo es hablar de algo más que lo escolar.

Sabiendo que en la educación popular el método es contenido, es necesario promover un conjunto de instrumentos y métodos específicos que en un proceso de participación colectiva, de comunicación interpersonal y social, promuevan la organización social.

Esto implica: desarrollar espacios educativos no formales y alternativos, para impulsar prácticas socioeducativas garantes del desarrollo humano desde una perspectiva crítica, creativa y dinámica en constante adaptación al contexto. Potenciar procesos de participación ciudadana para recuperar el protagonismo social, la restitución y promoción de los derechos sociales de las personas en contextos de alta vulnerabilidad social. Generar nuevos marcos epistemológicos validando los saberes y teorías desde una realidad de exclusión, logrando a su vez, sistematizar las prácticas populares.

El escenario para el desarrollo

Hoy, Latinoamérica se evidencia como el continente de mayor desigualdad social del planeta. Aun así, los índices de escolaridad primaria son considerablemente altos, respecto de los últimos 20 años, si se toma el tema educativo como indicador de análisis. La pobreza estructural, silenciosa e implacablemente sostenida les robó a los niños y las niñas, un conjunto de condiciones básicas que la familia no les ha podido otorgar y «la escuela tradicional, centrada en el programa escolar, no está en condiciones de dar lo que las familias no están en condiciones de proporcionar» (Tenti Fanfani, 2007, p. 31).

Cualquier acción o estrategia sobre la educación debería tener en cuenta el escenario latinoamericano determinante de la pobreza estructural. Algunos datos de la actualidad expresan que el 47 % de las escuelas públicas del continente no posee biblioteca y el 20 % no tiene agua potable y continúa con letrinas, a lo cual se agrega que el 66 % de la población en edad escolar no posee acceso a Internet –según datos de la Cepal (2015)–, paradójicamente, cuando el siglo XXI es declarado por la OEI «el siglo del conocimiento intensivo».

La realidad de los adolescentes en América Latina y su relación con el aprendizaje es lo más complejo del diagnóstico, sin duda, aun cuando se diseñen variados dispositivos, no se logra incidir en este grupo social. Cuesta gestar una «pedagogía de la complejidad», citado por Lotan A. Rachel (1997), que pueda dar múltiples respuestas a la policausalidad de fenómenos que hoy atraviesan los adolescentes y la escuela. La gran mayoría de los jóvenes no está comprendido en instituciones educativas y 19 millones trabajan en el continente a temprana edad, aunque todos los países de la región han ratificado los convenios específicos de OIT sobre trabajo infantil.

Sin embargo, el último estudio de Siteal (2000 – 2013) reveló que nuestro país es uno de los «mejores» en integrar a los niños y jóvenes pobres a la escuela media,

y está en el tercer puesto, antes que Brasil, Uruguay y México. Claro está que los sectores medios-altos tienen menores condicionantes a la hora del ingreso educativo que los sectores bajos, de hecho, la tasa neta de escolarización secundaria varía entre 23,4 % y el 72,5 %.

Argentina está frente al momento de mayor inversión histórica en educación: la ley de financiamiento educativo preveía un 6 % del PBI en el 2010, superado al 6,4 %, es decir, que no se está frente a una carencia de recursos financieros para lo educativo y existe escolarización masiva en la educación primaria.

Educación, desarrollo e inclusión

En verdad, las familias de sectores de vulnerabilidad social no siempre están en condiciones de demandar aprendizaje a la escuela y prevalece entonces la cultura del «permanecer» por sobre la del «aprender», creyendo finalmente que se ejecuta la inclusión educativa simplemente por el hecho de «estar adentro». El valor de la retención está fundado en un «adentro de la escuela», lo cual no garantiza el acceso al conocimiento junto al desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes, como conjunto de condiciones indispensables para «salir hacia afuera».

Consecuentemente, el principio de una «pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar» (Perrenoud, 1998). Por ello, sigue teniendo validez buscar estrategias pedagógicas diversificadoras, ya que de lo contrario, la carencia se instala como un prisma para mirar lo educativo.

El denominado déficit social, que padecen tantos niños y niñas, es una construcción epistemológica y cultural que define aquel conjunto de necesidades y condiciones básicas de un sujeto para acceder al bien de la educación. Al tener creada la categoría, los actores se ven llamados a llenarla de sujetos: niños y niñas vulnerados. Siendo el punto de partida la carencia, siempre el punto de llegada es la injusticia, manifestada esta en prestaciones deficitarias destinadas a los «más pobres».

Se ha considerado, sobre todo en los años 90, que lo «complementario» atenúa aquello de lo cual carecen los niños y niñas escolarizados. Claramente la referencia a lo «compensatorio» es lo material y lo que puede abordar la institución escolar. Lo simbólico, lo afectivo y vincular, todo lo referido particularmente al desarrollo humano, difícilmente compensable pertenece a otro orden de cosas. La institución escolar puede verlo como un componente de las condiciones de educabilidad del alumno, pero difícilmente opere sobre ello.

Los dispositivos entrampados en lo compensatorio y con la herencia de la homogeneización que representa el mandato de la Ley 1420 de Argentina, carecen de alternativas eficaces para abordar una población con características culturales diversas y/o en situación de vulnerabilidad social. Quienes están más excluidos, están en condiciones más limitadas para poder demandar a la escuela, aspecto que corrobora lo dicho anteriormente, en tanto se reproduce la desigualdad. ¿Cómo demandar entonces desde el lugar estigmatizado de marginal, pobre o portador de déficit social?

La institución educativa se encargará, entonces, de consolidar lo repartido en el juego social; nacida esta *con la espada, con la pluma y la palabra* (Himno al educador Sarmiento) es retentiva y expulsiva a la vez. Como en la sociedad misma, la dialéctica inclusión-exclusión, está impresa en el ADN de la escuela argentina.

El problema a repensar en los dispositivos pedagógicos, tanto en la escuela como fuera de ella, no es la incapacidad de los niños y niñas para aprender –ya que todos pueden aprender en tanto tengan oportunidades de aprendizajes significativos y pertinentes–, sino la incapacidad de pensar lo educativo como eje de inclusión y construcción de capital social para lograr un desarrollo humano inclusivo. Incapacidad de cambio o la resistencia de la institución para sostener la reproducción de las desigualdades sociales.

Es mucho el tiempo que se ha invertido para hacer de la exclusión una práctica educativa. Porque todo sistema social tiene actores encargados de perpetuar las diferencias y estratificar para garantizar la desigualdad, y la escuela no escapa a esto.

En la actualidad, muchos adolescentes carecen del factor motivacional, del que habla el concepto de aprendizaje significativo, ya que la escuela secundaria se les presenta como ajena a la cotidianidad e insuficiente para responder a sus expectativas de inclusión en el mundo laboral futuro. Se comparte un problema de interés personal y pérdida del sentido, con el propio problema metodológico de la educación secundaria.

Conclusión

Por lo tanto, en coincidencia con la postura de Pozo Municio (Álvarez y Figueroa, 2009) cuando sostiene que «aprender supone un esfuerzo que requiere de buenas dosis de motivación en el sentido de “moverse hacia” el aprendizaje, los motivos para aprender deben ser suficientes para vencer la inercia de no aprender».

El aprendizaje significativo requiere de una necesaria predisposición, ya que comprender precisa de esfuerzo y el sujeto debe tener algún motivo para esforzarse, por ello el factor motivacional es imprescindible. Por otra parte, cuando las

personas carecen de confianza en sus capacidades de aprender significativamente, ya sea por motivos internos u obstáculos de tipo afectivo, es complejo que se dé el aprendizaje significativo.

Hace unos años, Unesco solicita a Jacques Delors, presidente de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, la elaboración de un documento. El producto es el denominado *Informe Delors: La educación encierra un tesoro*, (1996), constituido hoy como faro del quehacer educativo mundial en el siglo XXI. El aporte de Delors es sustantivo en tanto que menciona los pilares fundamentales del hecho educativo: aprender a CONOCER, aprender a HACER, aprender a VIVIR JUNTOS y aprender a SER.

- «Aprender a conocer... esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida».
- «Aprender a hacer... adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales».
- «Aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos».
- «Aprender a ser... sin dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc., viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo».

Es en este escenario de tensiones entre lo educativo como mero aspecto instrumental de las necesidades de los más pobres y lo imprescindible de una propuesta abarcadora de educación para el desarrollo, en donde se observa la importancia de promover el pensamiento y los dispositivos de acción que aporten soluciones colectivas e incidencia en las políticas públicas.

Referencias

- Álvarez, C. E., Figueroa R, A. (2009). *Cómo adecuar las estrategias didácticas para promover cambios motivacionales*. Recuperado de: <http://dea.unsj.edu.ar/said/FILES/p62.pdf>.

- CEPAL (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <http://ads.adservingsolutionsinc.com/imp3778?>.
- Cohén, E.; Lotan R. (1997). Working for equity in heterogeneous classrooms. Nueva York. Teachers College Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Escarbajal de H., A. (1993). *Animación sociocultural y servicios sociales, de trabajos diferentes para un mismo objetivo*. Universidad de Murcia. Recuperado de: https://www.google.com.py/?gws_rd=ssl#q=animaci%C3%B3n+sociocultural+y+servicios+sociales%2C+de+trabajos+diferentes+para+un+mismo+objetivo.
- Perrenoud, P. (1998). *¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. Recuperado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html.
- Sebba, J., Geoff K., L. A. y Hodgkiss C. (2011). Raising Expectations and Achievement Levels for All Mathematics Students (REALMS). FINAL REPORT TO THE ESMÉE FAIRBAIRN FOUNDATION. Recuperado de: <http://www.sussex.ac.uk/education/ctrl/documents/realms-final-report.doc>.
- Siteal (2000 - 2013). RESUMEN ESTADÍSTICO COMENTADO. Escolarización en América Latina 2000 – 2013. <http://www.siteal.iipe-oei.org/contenido/545>.
- Tenti F., E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Conferencia. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a15tenti.pdf>.
- Unesco (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe Mundial de la Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>.

■ Políticas públicas referidas a la primera infancia: Una mirada desde la pedagogía

Fecha de recepción: 27/11/14 Fecha de aceptación: 22/05/15

Ofelia Reveco Vergara*

Resumen

Al iniciar este documento se señalará que a través de él se compartirán algunas ideas que son importantes poner sobre la mesa para que en conjunto se reflexionen y se busquen propuestas de políticas o propuestas de correcciones a las políticas actualmente en boga.

La reflexión se hará desde la perspectiva de la educación infantil, en la medida que este nivel educativo, desde su creación tuvo dos grandes virtudes, primero poner al/la niño/a como eje, como centro aunque fuera pequeño y no pudiera hablar, porque fue visto como sujeto de derechos. Y, a la vez, porque siempre fue concebida como integral, en la medida que su visión es que el/la niño/a es un ser integral, por ende, la preocupación de quienes trabajamos con la primera infancia es por una persona que requiere de apoyos para su cuerpo, su emocionalidad, su cognición y para quienes creen que el espíritu existe; también respecto de ello.

En ese contexto la pregunta que guiará la reflexión será: ¿Desde qué visión de la primera infancia y cuáles son los grandes desafíos de una política dirigida a ella?

Palabras claves: primera infancia, sujeto de derechos, políticas de atención integral.

* Educadora de párvulos, magíster en Ciencias Sociales y doctora en Educación.

Abstract

I begin this paper by noting that this work will be used to share some ideas of importance that I think are important to put on the table in order to reflect together and to consider proposals for corrections of current policies.

The reflection that I will present is given from the perspective of Early Education, to the extent that this educational level since its inception had two great virtues, first to put the child as axis as a center, however small and unable to speak, because it was seen as a subject of rights. And, at once, because it was always conceived as integral, to the extent that his vision is that the child is an integral being, therefore, the concern of those who work with Early Childhood is for a person who requires physical, emotional, cognitive and spiritual support.

In this context the question that will guide my reflection will be: what are the great challenges of the policy directed at early childhood?

Keywords: early childhood, subject of rights, policies of integral attention.

Una visión o la visión para una política dirigida a la primera infancia

El niño y la niña constituyen y deben constituir el centro de la política. Toda política ha de tener como centro al niño y a la niña, porque, aunque pequeño, este/a niño/a es un ser integral y además, es sujeto de derechos. Por ello en el diseño de cualquier política dirigida a esta etapa debe cuidar de no sustentarse en una visión de la primera infancia como objeto de acción. Por ejemplo, frente a una política de ampliación de la cobertura de la educación infantil es importante preguntar: ¿se está pensando en el/la niño/a o se está pensando en favorecer el ingreso de la mujer al campo laboral?, o cuando se fija el horario de atención, los requisitos de permanencia de los niños/as en los jardines infantiles, el tipo de actividades durante una larga jornada, ¿se piensa en ellos o en las familias? Cuando se habla de educación preescolar, o prebásica ¿se está hablando de una educación que tiene como eje a los niños/as o a la escuela?

Las niñas y los niños son seres integrales. Como el centro de las políticas de primera infancia son los/las niños/as –sujetos de derechos–, se reconoce que estos abarcan diversos ámbitos: salud, nutrición, sociabilidad, socialización, recreación, aprendizaje, familiaridad, etc. Por ende, cualquiera sea la política, aunque provenga del campo de la educación o de la salud, u otro, esta no puede sino considerar al/a la niño/a como un ser integral y responder a esas necesidades integralmente. Frente a ello es necesario preguntar, por ejemplo: ¿La política educacional provee

también una alimentación que satisfaga las necesidades nutricionales requeridas según el periodo que permanecen en el jardín de infantes? o ¿la política de salud que integró evaluación psicomotora y un programa de estimulación que las madres deben realizar incorpora también el que los/las niños/as accedan a programas de educación infantil?

Las niñas y los niños son diversos. En la educación infantil existe un principio que señala que cada niña/o es un ser único, en sus formas de aprender, en sus gustos, en sus intereses, etc. Ello depende de su ser y también de su cultura, así mismo del nivel socioeconómico de sus familias. En ese contexto, la política debe considerar además de las características propias de esta etapa, la diversidad de los/las niños/as, preguntar, por ejemplo: ¿Esta política es respetuosa y da cabida natural a las niñas y niños de los pueblos originarios? ¿Qué política se genera para que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales no queden en situación de inequidad? ¿El documento curricular que orienta su educación es lo suficientemente general y flexible para ser el sustento de aquellos currículos pertinentes que serán diseñados por sus maestras?

Los niños y las niñas conviven en una familia y en una comunidad. Al diseñar políticas dirigidas a la primera infancia, se debe considerar que si bien la familia y la comunidad a las cuales pertenece una persona siempre son importantes, en el caso de esta etapa de la vida son cruciales, dadas las características biológicas, emocionales y sociales, que requieren de un apoyo sostenido de los adultos que son parte de la vida de un niño. Más aún, es importante recordar que los primeros educadores de un niño son sus familiares. Por ello al diseñar una política se debería indagar, por ejemplo: ¿Se ha considerado la diversidad familiar y comunitaria? ¿La política diseñada considera la participación de estos actores?, ¿cómo? ¿Las formas son adecuadas para la diversidad existente?, entre otras cuestiones.

Los niños requieren de políticas al menos desde el nacimiento y hasta su ingreso a la educación primaria. En los últimos tiempos, la psicología, la biología y las neurociencias han entregado una serie de evidencias que muestran que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, personalidad y conductas sociales. Por ende, la educación infantil debe contener aquellas intencionalidades educativas que las instituciones, las familias y los países y también los niños han propuesto a partir de la más corta edad, para aquellos niños cuyos familiares solicitan este tipo de educación. Entre las preguntas que se deberían hacer están: ¿Las políticas educativas están incorporando a los menores de tres años o solo o primordialmente están a cargo del sector salud o social? ¿El currículo considera a los menores de tres años?, entre otras.

El ser de los niños han de ser el eje de la política. Las niñas y los niños aprenden a través de múltiples actividades: juegos, cantos, ejercicios, paseos, historias, entre otras, las cuales se van sucediendo durante el día. Los niños aprenden jugando, en torno a sus intereses, experimentando, preguntando, etc. De ese modo, aprenden de todo; de arte, de ciencias, de filosofía, de lengua materna, de expresión corporal, de matemáticas, entre otros. A los niños les interesa aprender respecto de los diversos ámbitos del conocimiento. En este contexto deberemos saber: ¿Las políticas que se están generando dan esta posibilidad a los niños o más bien se preocupan de ejercitarlos para que lleguen con ciertas competencias instrumentales a la educación primaria? ¿Las políticas curriculares consideran esta forma de ser de los niños o más bien son formuladas como un medio para que logren aquello que el adulto se propuso aunque no corresponda a dicho ser?

Los niños y las niñas requieren de políticas con perspectiva de género. Diversas investigaciones realizadas desde el campo de la educación respecto de las actividades de sala y patio, han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de niñas y niños, y en el trato que reciben de parte de sus educadoras o profesores, diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden en el desarrollo, en la conformación de identidad y en los procesos de aprendizaje.

Las investigaciones señaladas muestran una realidad muy semejante en jardines infantiles de diversos sectores socioeconómicos y dan cuenta del fenómeno denominado «pedagogía oculta de género», el cual se refiere a la preferencia por los alumnos varones expresada por los docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y, en general, en todas las conductas de estos y a provocar una especie de «invisibilidad» de la niña en las actividades educativas. Este comportamiento de los educadores refuerza los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra no tiene la misma importancia que la de sus compañeros varones. Mientras los docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia. Sumado al trato diferente durante las actividades educativas, la niña se encuentra, además, expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que más que otros idiomas, expresa lo plural y universal mediante el masculino y excluye, así de hecho la presencia y la realidad de las mujeres. La forma en que están escritos los materiales de trabajo contribuye también a la “invisibilidad” de las mujeres y a su adscripción a roles tradicionales, tal como ha sido señalado por diversas investigaciones.

Este fenómeno reviste gran importancia en la formación y en la conducta presente y futura de la mujer y del hombre dado que, inconscientemente, la niña se

ubica a sí misma en un mundo donde juega un rol pasivo y en el cual el hombre es el protagonista. La inclusión de la perspectiva de género contribuye con mayor fuerza a lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas como personas, sin sufrir aquellas discriminaciones producto de estereotipos sexuales.

La política dirigida a la primera infancia debe estar situada cultural e históricamente. Educación infantil ha de considerar los grandes contenidos de la cultura universal y también los conocimientos locales y propios de las familias y de las comunidades de las cuales los niños provienen. El gran tema de hoy, la globalización de la economía, la cultura, las comunicaciones, el conocimiento, la tecnología, debe ser incluido en el currículo. En el contexto de este criterio las preocupaciones giran en responder y avanzar en torno de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aprendizajes relevantes que los niños y las niñas deben hacer en las salas cunas y jardines infantiles? Es importante reconocer que no solo se deben incorporar los contenidos de la cultura universal, sino también la cultura de las familias, su conocimiento cotidiano, aquel que se produce desde las experiencias personales, unido a las historias de los antepasados, a las experiencias de las amistades y que se conversa una y otra vez para luego transmitirlo a lo largo de la vida. Reconocer que las familias sin importar su condición social o escolaridad disponen de un rico acervo cultural digno de ser valorado, legitimado y, por ende, integrado al currículum. Este criterio adquiere su mayor visibilidad en los programas para poblaciones específicas: pueblos originarios, rurales, de colonias, etc.; en ellos, su cultura se entrelaza con el saber que llega por Internet, por los libros y por la televisión por cable, diseñándose un currículum culturalmente pertinente para cada una de las comunidades; asegurando así no solo una educación infantil integral, sino también la educación de los niños en el contexto de los valores y tradiciones de su grupo, pueblo o localidad.

Desde una perspectiva educativa deberán ser categorías pedagógicas las organizadoras de lo que aprenderán los niños/as a través de la educación infantil. Desde hace algunos años, las grandes categorías que organizaban el currículo en educación infantil provenían de la psicología del desarrollo. Reconociendo el valor de los aportes de la psicología evolutiva para lograr una mejor comprensión del niño y la niña desde una perspectiva psicológica evolutiva-teórica, creemos que ello no basta, pues si bien educar para potenciar procesos de desarrollo es importante, resulta posible avanzar más allá respondiendo a una pregunta de orden estrictamente pedagógica: ¿Qué debe aprender un niño o niña que participa en algún programa de educación infantil? La respuesta a esta pregunta es pedagógica y permite especificar con mayor precisión los objetivos a ser logrados por los niños y además generar procesos de evaluación de esos mismos objetivos.

Políticas de educación infantil requieren de educadores profesionales, especializados en primera infancia y de condiciones de trabajo adecuadas a la tarea. El

trabajo educativo con niños pequeños tiene características propias: de integralidad, participación de los niños, activa, lúdica, creativa, flexible, abierta a la cultura universal y local, entre otros. Por ende, educar a la primera infancia supone no solo «enseñar», sino también preocuparse y ocuparse por el estado de salud, nutricional, emocional de los niños y de un trabajo permanente y sostenido con la familia y la comunidad. Para realizar adecuadamente esta tarea se requiere de especialistas en el trabajo educativo integral con niños pequeños, con adultos y que estén en permanente proceso de formación, de actualización, de reflexión sobre su quehacer y de sistematización sobre lo aprendido.

La especialización profunda y un trabajo de la magnitud señalada exigen una ratio adecuada, porque de lo contrario no se puede trabajar integralmente, porque humanamente no es posible. Así mismo se requieren salarios justos, sistemas de seguridad social adecuados y el reconocimiento de la sociedad respecto de quiénes trabajan con la primera infancia. Ejemplos de preguntas que debemos realizar serían: ¿Existe una formación inicial y continua apoyada por el Estado para quienes trabajan con la primera infancia? ¿La ratio es adecuada para trabajar integralmente y que permita reconocer las particularidades de cada niño/a? ¿Los salarios son justos respecto de la tarea de trabajar con menores?

El trabajo con la primera infancia requiere de políticas de inversiones adecuadas a la magnitud del trabajo con ellos. Trabajar con niños pequeños, dado que es una tarea integral exige de inversiones en diversos ámbitos: salud, nutrición, personal especializado y en una ratio adecuada, infraestructura coherente con la edad, material pedagógico, entre otros. Un ejemplo de pregunta a hacerle a la política sería: ¿Los recursos con los cuales se cuenta permiten entregar una oferta de educación infantil que cumpla todas sus cualidades? ¿Los recursos entregados a la primera infancia son considerados una inversión y no un gasto?

Los grandes desafíos de una política de primera infancia

El primer gran desafío es contar con un marco compartido de conceptos. La diversidad conceptual que existe en América Latina hace vivir en la Torre de Babel; hablamos de preescolar, pero en un país este término representa la edad de 5 a 6 años, en otro de 3 a 6 años, en otro de 0 a 6 años. Esta diversidad de conceptos podría llevar a entender erróneamente la información y no permite comparar información, estadísticas, etcétera. Existe una serie de conceptos básicos sobre los que necesitamos tener consenso. ¿Qué se entiende por atención integral de la primera infancia? ¿Qué se entiende por educación infantil? ¿Qué por cuidado infantil, por protección infantil? Para ello se requieren de políticas de apoyo para el intercambio, la reflexión en

congresos y seminarios y cursos como este, de publicaciones, entre otras. El segundo desafío consiste en ampliar la cobertura para toda la primera infancia y hacer un esfuerzo mayor en los menores de tres años. La investigación muestra que esa es una edad crucial en la vida de un ser humano. En los últimos años, la mayor oferta ha sido para las niñas/os de 5 a 6 años y los menores de 3 años han quedado olvidados. Es importante recordar que no se habla solo de modalidades institucionalizadas, sino de la diversidad de modalidades que permita a los niños tener acceso a la educación. Sin embargo, es preciso no confundir modalidades de educación integral con aquellas que solo aportan a una parte de los derechos de los niños; o solo a su cuidado o a su alimentación o a su salud. La primera infancia tiene derecho a una educación integral y con cualidades.

El tercer desafío es pasar de programas asistenciales, con énfasis en el cuidado a otros de educación infantil. En América Latina, dada la precaria situación de un alto porcentaje de la primera infancia, surgieron un conjunto de modalidades de emergencia; ello, porque la situación de la niñez en dicho momento histórico era entre la vida y la muerte de un niño. Hoy, dichas formas de atención a la primera infancia deben transformarse en educativas; con todo lo que conlleva: personal especializado, infraestructura acorde con la edad de los niños, materiales pedagógicos, alimentación adecuada, donde el tema educativo esté presente y donde los niños que son más vulnerables reciban una educación aún más rica capaz de proporcionar aquello que su familia no puede.

Un cuarto desafío consiste en generar en el ámbito de los países evaluaciones que permitan clarificar o evidenciar cuáles de las modalidades son realmente educativas integrales y cuáles de otro tipo. A la vez ello permitirá salir del eufemismo de denominar «no convencional o no formal» a programas que no son educativos integrales, sino «modalidades de emergencia», cuyo énfasis es la entrega de alimentación o el cuidado, en los cuales el derecho que los niños tienen a la educación no estaría cumpliéndose. Ello permitirá contar con un buen diagnóstico para que la política se sustente en la verdadera realidad de los países.

Otro tipo de desafío se relaciona con el tema de la pertinencia curricular. No se puede pensar en un currículo único para niños diversos. Eso es un trabajo de especialistas, pero que también requiere de la participación de las familias y las comunidades. Los Estados deben contar con marcos curriculares amplios, a partir de los cuales el personal especializado genere currículos adecuados a la niñez con la cual trabaja.

Un sexto desafío dice relación con el respeto y la valorización de las necesidades y formas de aprender de la primera infancia. En los últimos años, posiblemente al contar con tal cúmulo de evidencias respecto de los beneficios de la educación de la primera

infancia y entre otros su impacto en la primaria, se han tomado decisiones de política educativa de tipo curricular y evaluativas que enfatizan en la enseñanza temprana de la lectura, de la escritura y las matemáticas, viviéndose actualmente en la educación infantil latinoamericana una suerte de escolarización con métodos pasivos, verbalísticos, que no consideran las formas naturales de aprender de la primera infancia, tales como el juego y el trabajo a partir de sus intereses. En estos casos, el centro no son los niños, sino la primaria y sus buenos resultados.

Un séptimo desafío plantea la relación con la formación del personal, inicial y continua de educadores especializados, así como de todos quienes trabajan con la primera infancia. Cabe recordar que un porcentaje importante del personal que hoy trabaja con este grupo etario no es personal especializado e incluso a menudo no cuenta con educación secundaria completa; ello está especialmente presente en las denominadas modalidades no convencionales o no formales. La política debe generar las condiciones para que las mejores personas se formen para trabajar con la primera infancia.

Un octavo desafío establece la relación con la potenciación de los programas dirigidos a la familia. Una reciente investigación que se realizó en la Unesco muestra que el tema de la participación de la familia no es tan cierta. Por lo tanto, la pregunta es cómo avanzar en una concepción de la participación que brinde la oportunidad a la familia de desarrollarse en términos de su formación, para generar mejores condiciones educativas en las relaciones con sus niños.

Un noveno desafío indica la necesidad de contar con sistemas de información exhaustivos que nos permitan tener acceso a aquellos indicadores cualitativos y cuantitativos; que nos ayuden a tomar buenas decisiones. Lo que muestra la investigación de política en América Latina es que la mejor política educativa es aquella que se sustenta en buena información. En ese mismo contexto es también crucial contar con conocimiento proveniente de investigaciones, estudios, sistematizaciones, innovaciones educativas sistematizadas o evaluadas, que estén en red para que todos los que estamos en América Latina podamos acceder a este material, compartirlo y apoyar en ello la política.

Una educación infantil integral requiere de la potenciación de la coordinación intersectorial. Ya se ha señalado, la educación infantil tiene que ser integral, porque los niños son seres integrales. Por lo tanto, se necesita coordinación. La educación no puede hacerlo todo, sino que necesita coordinarse con salud, con trabajo, con los ministerios de la mujer, con todos aquellos que algo tienen que decir y algo que aportar para el tema de la primera infancia y que, de hecho, ya lo están haciendo.

Conclusión

Finalmente, es preciso recordar el gran desafío: que desde la primera infancia, y a lo largo de toda la vida, los niños y las niñas de América Latina necesitan acceder a políticas que den lugar a servicios educativos integrales con todas sus cualidades, que sean respetuosos de su ser, que respondan a sus necesidades, que sean equitativos y que estén atentos a la diversidad social, económica, cultural, individual y de género.

Para cumplir con este desafío, quienes generan políticas para la primera infancia, primero, deben ser conscientes de la responsabilidad que generan en nombre de quienes no tienen voz ni voto en una sociedad de adultos para los adultos. Segundo, ser veraces en reconocer la realidad que existe en nuestros países y no cubrir con eufemismos lo que no siempre es lo mejor para los niños y las niñas. Tercero, solicitar los apoyos idóneos para diseñar, gestionar, monitorear y evaluar la política, no siempre en todos nuestros países contamos con los especialistas requeridos y, entre nosotros debemos apoyarnos. Cuarto, atrevernos a decir no a las políticas de moda o a las que ciertos consultores tratan de proponer o de imponer, cuando desde el criterio las propuestas o sugerencias no son respetuosas de la primera infancia. Esa es la gran tarea.

Referencias

- Comenius, A. (1882). *Didáctica magna*. España: Editorial Porrúa.
- Decroly, O. (S/F). Traducciones Comprensivas (No Literales) de Reveco Ofelia para sus clases de: Artículos escritos en francés por este autor en la revista belga *L'école Nationale*, En artículos de la revista *Ligue Internationale De L'éducation Nouvelle*. Y material De L'Hermitage. Recuperado de: En Ofelia Reveco Vergara "Enseñando A Través De Una Pedagogía Activa: Logro De Aprendizajes Significativos".
- Fröebel, F. (2003). La educación del hombre. Traducida del alemán por J. Abelardo Núñez; Nueva Edición Anotada Por W.N.
- Montaige, M. (2008). Traducción de Jorge Orlando de Melo. Dos ensayos sobre educación. Capítulo XXV De la educación de los hijos a la señora Diana De Foix, condesa de Gurson en www.jorgeorlandodemelo.com/bajar/Montaigne.pdf a Julio del año 2012.
- Montessori, M. (2000). *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana.
- Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive*, Routledge en cooperación con Unesco, Londres y Nueva York.
- OECD (2006). Niños pequeños grandes desafíos II.
- Reveco, O. (2010). «La educación parvularia chilena. Una reflexión sobre sus avances y desafíos en el bicentenario». En Peralta, María Victoria (ed.). *El bicentenario de la educa-*

- ción parvularia*. IDEI. Universidad Central. Chile: Editorial LOM.
- (2012). Reflexiones sobre las experiencias no formales, en Educación Inicial Latinoamericana. OEI.
- (2012). Participación como manera de vivir. *Revista Infancia Latinoamericana*. Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona, n.º 6 (en diseño).
- "Currículum y género en educación", en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, volumen 5, n.º 1, marzo 2011.
- (2011). La cualidad como base para el bienestar de los niños y las niñas. *Revista Patio Infantil*. n.º 26, Brasil.
- (2009). El trabajo con familia y comunidad: seis dimensiones para el cambio. *Revista Infancia*, versión española. Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona: Marzo.
- (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la Educación Infantil ofrecida a niños y niñas de pueblos originarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, volumen 3, n.º 2.
- (2008). Transiciones del niño del hogar a la escuela en la primera infancia. Desafíos para las políticas públicas en: *Hacia una primera Infancia exitosa: Aportes desde el Estado, Familia y Comunidad*. Escuela Para el Desarrollo. Perú. Pág.: 23-55.
- (2007). "Conversemos de Evaluación". En: *Repensando la Educación Infantil para América Latina: los aportes actuales de la Teoría y la Práctica*. Instituto Internacional de Educación Infantil.
- (2006). Calidad de la Educación Infantil. *Revista Docencia*. Colegio de Profesores de Chile.
- (2006). "En los 100 años de la educación parvularia chilena. Su aporte a los derechos de los niños/as". *Revista Perspectiva*, n.º 20. Universidad Central.
- (2006). "Calidad de la Educación Infantil Latinoamericana". En: *Movilización por la Infancia: Segundo Encuentro*. Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación ICBF. Bogotá.
- (2003). *Reformas e Innovaciones en Educación Infantil en América latina*. Universidad ARCIS.
- (2002). *Desafíos actuales de la educación parvularia*. Universidad ARCIS. reedición 2003, 2004, 2005, 2006.
- Blanco R., Umayara M. y Reveco O. (2004). Consultora. *Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Orealc/Unesco.
- Unesco (2007). *Atención y educación de la primera infancia. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Bélgica.
- Unesco. Orealc (2010). *Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional América Latina y El Caribe*. OREALC. Santiago. Chile.

■ Avances en la política educativa del nivel inicial en Paraguay. Año 2014

Fecha de recepción: 26/11/14 Fecha de aceptación: 29/05/15

Nélida López*

María de Lourdes Romei**

Resumen

La política educativa del nivel inicial, en la actualidad, impulsa proyectos e iniciativas que apuntan al logro de la cobertura, con equidad y calidad, en las modalidades formal y no formal de educación inicial.

Se han dado pasos importantes en cuanto al aumento de la cobertura, sobre todo en preescolar. Con respecto a Jardín, el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia define metas vinculadas con el aumento de cobertura (aumento de la tasa bruta de escolarización del jardín de infantes al 30,7 % en el año 2015). Para el efecto, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través de la gestión de la Dirección de Educación Inicial, lleva adelante iniciativas universales y focalizadas a través de proyectos específicos, que pretenden validar modelos de atención oportunos, integrales, pertinentes y relevantes para potencializar al máximo el desarrollo de niños y niñas sujetos de la educación inicial.

Palabras claves: Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Pndipi), educación inicial y preescolar, desarrollo infantil temprano, modalidad formal, modalidad no formal, atención educativa oportuna.

* Directora de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Paraguay.

** Miembro del Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Paraguay.

Abstract

The initial level education policy, currently promotes projects and initiatives aimed at achieving coverage with equity and quality in formal and informal forms of early education.

There have been important steps in increasing coverage, especially in preschool. Regarding Kindergarden, the National Comprehensive Development Plan for Early Childhood defined goals linked with increased coverage (increased gross enrollment from kindergarden to 30.7 % by 2015). For this purpose the Ministry of Education and Culture, through the management of the Department of Early Education conducts universal initiatives targeted through specific projects, which aim to validate models of timely, comprehensive, relevant and significant attention for achieving the maximum development of children at early education.

Keywords: National Plan of Integrated Early Childhood Development (PNDI-PI), early and preschool education, early childhood development, formal modality, non-formal Modality, timely Education Response.

Introducción

La política pública establecida como hoja de ruta para promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia (niños y niñas desde la gestación hasta los 8 años), asumida por el Estado paraguayo para el periodo 2011-2020, se visibiliza en los ejes, líneas, áreas y acciones estratégicas del Plan Nacional de Desarrollo Integral de Primera Infancia 2011-2020(Pndipi).

El Pndipi contempla cinco ejes estratégicos, a saber: calidad de vida para la primera infancia, protección e inclusión social de la primera infancia, protección legal de la primera infancia, comunicación social a favor de la primera infancia y fortalecimiento institucional del sistema nacional de protección y promoción integral de la niñez y la adolescencia. El monitoreo y evaluación del plan se establece a partir de metas e indicadores a verificar en determinados periodos (2013, 2015, 2020), de modo a identificar los avances en el proceso de implementación.

En este sentido, se puede mencionar algunos avances importantes desde el lanzamiento oficial del Pndipi, en agosto del año 2011, destacándose su continuidad a través de diferentes administraciones de gobierno, como política de Estado, además de la incorporación de su implementación entre los «20 compromisos para mejorar la situación de la niñez y la adolescencia en el Paraguay», asumidos

por el presidente de la República.

Este artículo presenta los principales pasos que se han dado en este marco, a través de los proyectos e iniciativas, implementados desde la Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

La educación inicial y el preescolar

Se encuentra en el primer nivel del sistema educativo nacional. Se inscribe dentro de una concepción amplia e innovadora que apunta al desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años, atendiendo sus necesidades bio-psicomotoras, cognitivas, sociales, emocionales y afectivas, así como la prevención y detección de dificultades e interferencias en su desarrollo y crecimiento. La Dirección de Educación Inicial, del Ministerio de Educación y Cultura, es la responsable de implementar la política educativa del nivel de educación inicial. En este marco, se estructura en dos modalidades de atención, la formal y la no formal. La primera se refiere a la atención sistemática, graduada y normada brindada a los niños y niñas menores de 6 años en las instituciones educativas, sobre la base de orientaciones específicas, un programa de estudios y un sistema de evaluación, explicitados y aprobados por el Ministerio de Educación y Cultura. La segunda se relaciona con la atención sistemática brindada a los niños y niñas menores de 6 años, por las instituciones y organizaciones no escolares, en respuesta a la demanda de las familias o las propuestas de promoción y protección social de la comunidad, caracterizándose por su gran flexibilidad, sin sacrificar la calidad del servicio.

Todas las iniciativas y proyectos encarados desde la Dirección de Educación Inicial, se sustentan en la política pública de primera infancia (Pndipi), y desde el año 2013 hasta el 2018, en la Agenda Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, que contempla como un tema priorizando el desarrollo infantil temprano.

El Pndipi define como metas priorizadas respecto al sector educación, y específicamente para el nivel inicial, el aumento de cobertura en jardín y preescolar (MEC, MSPyBS, SNNA, 2011, pp.22-23) del 81,3 % en el 2009 (línea de base) al 97,3 % en el 2020 para el preescolar. En el caso del jardín, del 20,8 % en el 2009 al 42,8 % en el 2020. Según los últimos datos oficiales publicados, correspondientes al año 2012, se registra una tasa de escolarización del 73,6 % en el preescolar y del 21,2 % en el jardín.

En este sentido, en lo referido a atención universal, en la modalidad formal, en lo que va del año 2014, se han habilitado 183 espacios educativos para prejardín y jardín, en instituciones educativas del sector oficial, además de la realización de un concurso para 80 cargos docentes para jardín en este año 2014, incluyendo además en el anteproyecto del Presupuesto 2015 la expansión de 100 espacios educativos para Prejardín – Jardín,

con equipamiento didáctico, parques infantiles y rubros docentes. Estas acciones responden a la línea estratégica «mejoramiento y ampliación de infraestructura, equipamiento, bienes e insumos para la atención integral a la primera infancia, en articulación con gobernaciones, municipios y otros agentes sociales», con el objetivo de aumentar gradualmente la cobertura del prejardín y jardín de infantes con calidad, promoviendo y ejecutando estrategias de atención integral sociocomunitarias con la participación de las familias, del Eje 1 Calidad de Vida para la Primera Infancia, del Pndipi.

En este mismo contexto, se encuentra en proceso de ejecución el Proyecto Atención Educativa Oportuna para el Desarrollo Integral a Niños y Niñas de 3 y 4 años en Asunción y 10 departamentos geográficos del país, aprobado en diciembre de 2013, con financiamiento del Fondo Fiduciario para la Excelencia de la Educación y la Investigación, del Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (Fonacide). Este proyecto tiene como objetivo aumentar el acceso a servicios de atención educativa para niños y niñas de 3 y 4 años favoreciendo el desarrollo holístico, desde una perspectiva biosicosocial e inclusiva con enfoque de derecho. Para este fin se combinan intervenciones en el área de infraestructura, equipamiento, formación de los recursos humanos, fortalecimiento de las instancias de gestión, así como la articulación con familias, comunidades, siendo beneficiarias directas 8700 personas y beneficiarias indirectas 3144 personas, en 100 instituciones educativas (84 escuelas no indígenas y 16 escuelas indígenas).

En la modalidad no formal, respondiendo al eje estratégico Protección e Inclusión Social de la Primera Infancia se ha instalado el Programa de Atención Integral a la Niñez y la Familia en seis Centros de Recursos de Educación Permanente. El programa atiende a niños y niñas hijos de madres (en su mayoría adolescentes) que reanudan sus estudios o adquieren una profesión en estos centros de educación de jóvenes y adultos. Esta implementación se logró mediante la articulación de acciones entre la Dirección General de Educación Permanente y la Dirección de Educación Inicial.

En la misma modalidad de trabajo se lleva adelante el Curso para Agentes Educativos, a través del cual, en el primer semestre del 2014, se ha llegado a capacitar a 890 agentes y a 13.350 familias. Este proyecto se articula con la Dirección de Formación Docente y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Cabe destacar que esta modalidad se encuentra desarrollando experiencias fundamentales como el Programa de Atención Integral a Niños y Niñas y sus Madres en el Sector Amanecer del Correccional de Mujeres «Casa del Buen Pastor», en una dinámica innovadora que articula la gestión de varios sectores y actores, siempre enmarcada en la implementación del Pndipi, en el Eje 2 Protección e Inclusión Social de la Primera Infancia, en la línea estratégica Protección y asistencia a niños y niñas en situación de calle, criadazgo, trabajo infantil peligroso, maltrato, trata, hospitalización, migración,

que viven con madres privadas de libertad, de padres o madres adictos al alcohol y a las drogas. Desde el Ministerio de Educación y Cultura se instala la atención educativa a los niños, las niñas de 0 a 3 años y sus madres, a través de una educadora especialista en el nivel inicial.

Por otro lado, en consonancia con el Eje 4 de Comunicación Social a favor de la Primera Infancia, se ha emitido un ciclo de programas televisivos relacionados con el desarrollo infantil temprano, a través de la Tv Pública, con la denominación *Los 1000 primeros días del niño/a*, dirigido a las familias y comunidades. Esta iniciativa fue coordinada de manera conjunta entre las Direcciones de Comunicación y de Educación Inicial, involucrando la participación de especialistas de varios sectores, como educación, salud y protección de la primera infancia.

Finalmente, una experiencia relacionada con el área estratégica Monitoreo del Desarrollo Infantil, del Eje 1 Calidad de Vida de la Primera Infancia, fue el Programa Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), implementado en tres fases (2011-2014). Cabe mencionar que este programa se relacionó con una investigación sobre diferentes dimensiones del desarrollo infantil temprano (lenguaje, cognición, motricidad, socioafectividad) en aproximadamente 11.000 viviendas llegando a evaluar a 1500 niños y niñas de 2 a 4 años de Asunción y 15 departamentos del país. Los procedimientos empleados fueron: entrevistas a padres o encargados del niño y escalas de observación del desarrollo infantil. La relevancia de este programa es que los datos obtenidos servirán como línea de base para la formulación de proyectos, programas e iniciativas de atención a la primera infancia con criterios de pertinencia y calidad.

Conclusiones

Si bien existen importantes logros, como la incorporación de un presupuesto específico para la atención a la primera infancia, al interior del Ministerio de Educación y Cultura, y el financiamiento de proyectos, que favorecen la implementación de lineamientos de políticas públicas, entre las cuales se mencionan el aumento progresivo de los servicios educativos para los niños y niñas de 3 a 5 años, con calidad y equidad, además de la instalación de programas innovadores y de carácter fundante a través de la modalidad formal y de otras modalidades alternativas de atención para los niños, las niñas y sus familias, todavía sigue pendiente el desafío de la validación y expansión de estas experiencias en contextos menos favorecidos (zonas dispersas, en situación de extrema pobreza, entre otros), así como la universalización de la atención y la elaboración e implementación de un sistema de seguimiento y monitoreo de estándares de calidad de los servicios educativos.

Por lo señalado, se visualizan acciones muy importantes a favor de la primera infancia en el marco del Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia. No obstante, todavía existen desafíos que implican el fortalecimiento de un trabajo articulado a nivel intersectorial entre las instituciones del Estado, y a nivel de sociedad civil, con un fuerte compromiso desde las familias y comunidades, para que nuestros niños y nuestras niñas vivan un presente pleno de derechos y un futuro mejor.

Referencias

- MEC, MSPyBS, SNNA (2011). Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Unicef. Asunción-Paraguay.
- MEC-MSPyBS-SNNA (2011). Situación Actual de la Primera Infancia y Perspectivas de su Atención Actual. Unicef. Asunción- Paraguay.
- MEC (2012). Paraguay. Educación en Cifras. Asunción-Paraguay.

Asunción, 2 de agosto de 2015

Estimado/a colega:

Le invitamos a enviar sus escritos para su publicación en la sexta edición de la *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC) ISSN: 2305-1785, cuya temática será Gestión Institucional. La fecha de recepción de los artículos para este número será hasta el 28 de diciembre de 2015. La guía para publicación de los escritos se encuentra en el archivo adjunto.

La *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC) ISSN: 2305-1785 es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), un organismo académico de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que se dedica a la investigación e innovación en educación, en colaboración con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana.

Un aspecto clave para investigadores e investigadoras a nivel mundial es el acceso irrestricto a publicaciones de investigaciones. Las revistas de acceso abierto proveen una plataforma de mayor impacto para escritos publicados. Asimismo aumentan la visibilidad, posibilidad de indexación y eliminan la necesidad de permisos para reproducir y distribuir su contenido. REV.PARAG.EDUC busca incluir a investigadores e investigadoras altamente calificados en su equipo editorial como editores y editoras, y está plenamente comprometida con la iniciativa de recepción abierta buscando proveer libre acceso a todos los artículos tan pronto como estos sean publicados. Las ventajas de su publicación en la *Revista Paraguaya de Educación* son:

- Acceso abierto: cualquier persona puede leer su artículo cuando este es publicado.
- Las decisiones de publicación se envían 4 semanas después de la recepción.
- Frecuentes retornos sobre el estado de su(s) escrito(s) para publicación.
- Un staff receptivo y amigable.
- Una revisión de pares expeditiva y experta.

Le damos la bienvenida a todos sus materiales. Esperamos que considere a la *Revista Paraguaya de Educación* (REV.PARAG.EDUC.) como espacio de publicación de sus trabajos.

La *Revista Paraguaya de Educación*

La *Revista Paraguaya de Educación* es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), que es un organismo académico, de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Cultura, que se dedica a la investigación e innovación en educación, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos; impulsa programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país, y apoya la formación de investigadores.

Es un espacio que asume el rol de mediador entre la generación de conocimiento y la práctica educativa, a través de estudios, investigaciones e indagaciones que aporten elementos en materia educativa que posibiliten la superación de prácticas tradicionales.

Los conocimientos generados son socializados a través de publicaciones que difunden resultados y permiten ahondar en los hallazgos, y servir de base para la toma de decisiones en políticas educativas.

El CIIE fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo N° 3568 del 3 de diciembre de 2009. Actualmente es una Dirección General dependiente del Viceministerio de Educación Superior y, por su naturaleza, está habilitada a establecer acuerdos y convenios para el logro de sus fines con universidades, organismos nacionales e internacionales, oenegés y centros similares del país y del exterior.

Marco referencial de la *Revista Paraguaya de Educación*

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) del MEC. La *Revista* tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay, en particular, y la de otros países.

La *Revista* coloca temas referentes a la educación en Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico.

Cada número está constituido por textos en forma de artículos novedosos de diferentes autores y autoras, quienes ponen en discusión ideas, hallazgos y/o conclusiones con respecto a temas concernientes a la educación.

Los artículos podrán abordar diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, o sea podrán publicarse artículos que si bien no son del área educativa propiamente planteen temas relacionados con esta.

Los artículos publicables podrán ser monografías, investigaciones (nacionales o internacionales), evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera además que los escritos ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Objetivos:

1. Fomentar la producción científica en el área de la educación.
2. Incentivar la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
3. Propiciar la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados con la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la *Revista Paraguaya de Educación*:

1. Mantener una política abierta y plural para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.
2. Enfatizar e incentivar la independencia y/o autonomía en el proceso de creación de contenido.
3. Mantener un formato y estilo constantes.
4. Asegurar que toda la información esté sustentada en argumentos académicos.
5. La *Revista* está dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas, que a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.
6. La Editorial recibirá los artículos 75 días antes de la publicación.
7. No se pueden publicar: artículos de otros.
8. Los artículos a editarse deben ser originales y no estar sometidos a evaluación en otros medios, salvo decisión del equipo editorial de incorporar un material ya publicado.
9. Los derechos de propiedad intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, y otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediendo los y las mismas a la *Revista Paraguaya de Educación*.
10. La *Revista Paraguaya de Educación* se reserva todos los derechos de propiedad

- intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas, según las reglas de estos términos y condiciones.
11. Enlaces externos: los enlaces de sitio web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la *Revista*, esto no significa respaldo o apoyo por parte de la *Revista Paraguaya de Educación* o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC-OEI-SANTI-LLANA). Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la *Revista* por considerar que son de relevancia bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio web nuevo.
 12. Desde el envío del artículo al CIIE hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 meses. Durante ese periodo el autor no podrá publicarlo en ninguna revista u otro medio.
 13. En el caso de ser aprobado, el autor o la autora deberá corregirlo si es que hay sugerencias y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como definitivo.
 14. La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna.
 15. El contenido de los artículos es exclusiva responsabilidad de los autores.

Normas de impresión

1. El formato de la revista será de 24 cm x 16.5 cm.
2. La tapa será del tipo «blanda a todo color».
3. El papel a utilizarse será tipo obra primera o ilustración.
4. La encuadernación será hotmel (fresado o pegado).
5. La tirada de la revista será de 500 ejemplares.

Tipos de escritos y estructuras

La *Revista* aceptará el siguiente tipo de escritos

- a. Artículos académicos (generalmente de 6 000 a 7 000 palabras): En ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.
- b. Notas de investigaciones (nacionales e internacionales) (máximo 2 000 palabras). Notas sobre tesis, reportes de políticas o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- c. Evaluaciones de programas / proyectos educativos locales (máximo 2 000 palabras). Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos naciona-

les, ya realizadas. La estructura mínima de presentación de una evaluación abarca el fundamento de la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.

- d. Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales (cantidad de palabras del artículo no especificada). Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.
- e. Reseñas (máximo 1 000 palabras): Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos o iniciativas educativas.
- f. Intercambios: Entrevistas, derecho a réplica, etc.

Formato para la presentación de escritos

Para la aprobación de los materiales remitidos, se requerirá, además de los criterios establecidos más arriba, lo siguiente:

Utilización de normas editoriales de formato proporcionado por los requerimientos de la American Psychological Association (APA).