



## **La primera infancia y la enseñanza primaria**

*Las transiciones en los primeros años*

## LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA

*Serie editada por Martin Woodhead y John Oates*

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus) es una serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave, transmitiendo además mensajes inequívocos sobre asuntos y cuestiones cruciales para las políticas, en relación con los tres temas en que se concentra la Fundación, a saber: Fortalecimiento del ambiente de cuidado, Transiciones positivas e Inclusión social y respeto de la diversidad.

La elaboración de cada publicación procede a través de consultas con pioneros, a nivel mundial, en las investigaciones, políticas, campañas de concienciación y derechos del niño. Muchos de tales expertos escriben especialmente para la serie resúmenes de los mensajes clave pertinentes a su ámbito de trabajo y la exactitud de los contenidos es garantizada gracias a la ayuda de asesores académicos independientes, que a su vez son expertos en el campo de la primera infancia.

Los temas tratados en la serie son escogidos de manera tal que reflejen los sectores en que se desarrollan las investigaciones y avanzan los conocimientos, abordando las áreas más significativas de los derechos del niño, y aquéllos en los cuales una comprensión más cabal de las implicaciones derivadas es decisiva para el éxito de los programas ocupados en el diseño de políticas y su aplicación concreta.

Estas publicaciones se proponen ser útiles para los defensores de los derechos de los niños y las familias, para los responsables de la elaboración de políticas a todos los niveles y para toda persona que trabaje por mejorar las condiciones de vida, la calidad de las experiencias y las oportunidades existenciales de los niños pequeños de todo el mundo.

#### EDITORES DE LA SERIE

Martin Woodhead  
John Oates  
Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven)  
The Open University (La Universidad Abierta)  
Milton Keynes, Reino Unido

#### ASESORES DE LA SERIE

Robert Myers, consultor independiente, México  
Maureen Samms-Vaughan, directora ejecutiva, Early Childhood Commission  
(Comisión para la Primera Infancia), Jamaica.

Para conseguir más copias de ésta y otras publicaciones de la serie, visite el sitio:  
[www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)

Copyright © 2008 The Open University  
Primera edición en 2008 a cargo de La Universidad Abierta  
Child and Youth Studies Group  
The Open University  
Walton Hall, Milton Keynes  
MK7 6AA  
Reino Unido

con el apoyo de:  
Fundación Bernard van Leer  
PO Box 82334  
2508 EH La Haya  
Países Bajos

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de la presente publicación puede ser reproducida, almacenada en sistemas de recuperación de datos, transmitida o utilizada de cualquier otra manera o a través de cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias, grabaciones o de cualquier otra forma, sin la autorización escrita del editor o una licencia emitida por la Copyright Licensing Agency Ltd. Es posible recibir informaciones sobre tales licencias solicitándolas a la Copyright Licensing Agency Ltd., con sede en 90 Tottenham Court Road, Londres W1T 4LP.

En el catálogo de la Biblioteca Británica consta un registro de la presente obra que se aconseja utilizar como referencia bibliográfica.

La versión en español de la serie ha sido posible gracias a la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

Diseño de Agnes Borszeki  
Edición del texto de Margaret Mellor  
Traducción de Claudio Pedro Behn  
Impreso y encuadernado en el Reino Unido por Thanet Press Ltd., Margate  
ISBN 978-0-7492-2910-8

# La primera infancia y la enseñanza primaria

*Editores*

**Martin Woodhead**  
**Peter Moss**



**LA PRIMERA INFANCIA  
EN PERSPECTIVA 2**

*Las transiciones en los primeros años*

## *El derecho a la educación, sin discriminación*

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha emanado una Observación General (la número 7), que sirve para proporcionar orientación a los Estados Partes sobre los derechos de la primera infancia de conformidad con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), incluido el derecho a la educación.

Se lee en la Observación General N° 7

La Convención reconoce el derecho del niño a la educación y estipula que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos (art. 28). ... El Comité interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible (art. 6.2). La vinculación entre educación y desarrollo se explica en mayor detalle en el párrafo 1 del artículo 29:

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a ... desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”. La Observación General No 1, sobre los propósitos de la educación, explica que el objetivo es “habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo”, y que ello debe lograrse mediante modalidades que estén centradas en el niño, le sean favorables y reflejen los derechos y dignidad intrínseca del niño (párr. 2). Se recuerda a los Estados Partes que el derecho del niño a la educación incluye a todos los niños, y que las niñas deben poder participar en la educación sin discriminación de ningún tipo (art. 2).

*(Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 28)*

(Véase también la *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2006) del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, UNICEF y la Fundación Bernard van Leer.)

## EDITORES

**Peter Moss**, profesor de atención de la primera infancia, Institute of Education (Instituto de Educación), Universidad de Londres, Reino Unido

**Martin Woodhead**, profesor de estudios sobre la niñez, The Open University (La Universidad Abierta), Reino Unido

## COLABORADORES

**John Bennett**, investigador de rango, OECD Starting Strong Intergovernmental Network (Red Intergubernamental de la OCDE Niños pequeños, grandes desafíos), París, Francia

**Elizabeth Brooker**, profesora de rango, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

**Sharon L. Kagan**, profesora de políticas para la primera infancia y la familia, Teachers' College (Facultad de Magisterio), Universidad de Columbia, y Child Study Center (Centro de Estudios sobre el Niño), Universidad de Yale, Estados Unidos de América

**Thomas Moser**, profesor de ciencias del deporte y educación física, Facultad de Educación, Colegio Universitario de Vestfold, Noruega

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, UNESCO, París, Francia

Agradecemos también las contribuciones de los niños pequeños citadas en la presente publicación y la ayuda de quienes se ocuparon de consultar a los niños sobre sus puntos de vista.

## ASESORAS ACADÉMICAS

**Caroline Arnold** y **Kathy Bartlett**, codirectoras, Programa de Educación, Fundación Aga Khan, Ginebra, Suiza

# Índice

<i>Prefacio</i> .....	ix
<b>I. La primera infancia y la enseñanza primaria: cuadro general</b> .....	<b>1</b>
Derecho a la educación ... desde el nacimiento .....	2
¿Por qué ir a la escuela? Opiniones de algunos niños pequeños .....	4
Progresos en la universalización de la enseñanza primaria .....	6
La primera infancia y la enseñanza primaria .....	8
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS .....	10
<b>II. Transiciones exitosas: ¿una cuestión de preparación? ..</b>	<b>13</b>
Múltiples significados y concepciones de la noción de “preparación” .....	14
La pobreza, los padres y la preparación de los niños para la escuela .....	16
Niños preparados para la escuela ... ¿y escuelas preparadas para los niños?.....	18
Factores que influyen en la preparación de las escuelas para acoger a los niños .....	20
La preparación es una condición de las familias, las escuelas y las comunidades.....	22
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS .....	24
<b>III. La primera infancia y la enseñanza primaria – un desafío mundial</b> .....	<b>27</b>
Nuevos datos, nuevos servicios, nuevas transiciones .....	28
Transiciones en transformación.....	30
Del preescolar a la primaria: la perspectiva de los niños .....	32
Cómo redefinir la relación entre la educación temprana y la escuela .....	34
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS .....	36

<b>IV. Por unas colaboraciones fuertes y equitativas</b> .....	<b>39</b>
Una colaboración fuerte y equitativa .....	40
Transiciones exitosas dentro de un enfoque basado en los derechos .....	42
El contexto político: diferencias y discontinuidades .....	44
La continuidad de los planes de estudios .....	46
Diferencias entre el preescolar y la primaria: opiniones de algunos niños .....	48
La continuidad pedagógica .....	50
La experiencia de Noruega .....	52
La continuidad lingüística .....	54
La continuidad entre el hogar y la escuela .....	56
La continuidad profesional .....	58
Cómo lograr transiciones exitosas .....	60
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS .....	62
<i>Referencias bibliográficas</i> .....	64
<i>Fotografías</i> .....	69

## Prefacio

Aunque se ha progresado mucho en la consecución del objetivo de una educación para todos, los individuos más desfavorecidos siguen corriendo un mayor riesgo de resultar damnificados por la exclusión educativa, el bajo rendimiento y el abandono escolar temprano (UNESCO, 2006). Muy a menudo al abordar estos problemas se ha recurrido al concepto de “preparación de los niños para la escuela”. Como factores clave se han identificado la pobreza, la alimentación insuficiente y la falta de recursos y estímulos en los primeros años, lo que ha llevado a un grupo de estudiosos a calcular que por tal motivo más de 200 millones de niños no consiguen realizar su potencial de desarrollo (Grantham-McGregor y otros, 2007).

Concentrarse en la preparación de los niños para sacar provecho de la escolarización es, en el mejor de los casos, una simplificación excesiva y equivale, en cierto modo, a “echarle la culpa a la víctima” de las deficiencias del sistema educativo. Un enfoque más equilibrado reconoce que los sistemas de enseñanza forman parte del problema al mismo tiempo y de la misma manera que representan una solución del problema. En los países en desarrollo carentes de recursos, que constituyen las dos terceras partes del mundo (por lo cual se los define “mundo mayoritario”), los mismos niños que de una educación de calidad podrían obtener los mayores beneficios son, por regla general, quienes menores probabilidades tienen de acceder a buenos programas de nivel preescolar o primario. Dichos niños tendrán igualmente menores oportunidades de proseguir y completar sus estudios, perpetuando así los ciclos intergeneracionales de pobreza y desigualdad (Arnold y otros, 2006). Las excepciones son reconfortantes pero pocas. En resumen, para las políticas el reto estriba tanto en que las escuelas “estén preparadas para acoger a los niños” como en que los niños “estén preparados para ingresar en la escuela” (Myers y Landers, 1989).

Desde una perspectiva centrada en el niño, este desafío se traduce en garantizar “transiciones exitosas”. La rápida expansión de los servicios de atención y educación para la primera infancia (AEPI\*) implica que en muchas sociedades las problemáticas vinculadas con estas “transiciones” se están volviendo cada vez más complejas, máxime cuando las políticas y los servicios relacionados con la primera infancia y con la enseñanza primaria no están coordinados entre sí. En tales casos los niños pueden verse obligados a adaptarse a ambientes, expectativas y culturas muy distintos. Despierta una inquietud análoga el hecho de que la relación de coordinación entre el preescolar y la escuela se resuelva mediante una “escolarización” del preescolar. Una concepción más prometedora es la que se esfuerza por crear “una colaboración fuerte y equitativa” entre el suministro de atención y educación en la primera infancia y en la escuela primaria (OCDE, 2006a).

Dondequiera que los niños vayan al preescolar y a la escuela, los problemas asociados a la transición y la continuidad pueden parecer similares, sin embargo cobran forma de maneras profundamente distintas y dependen del contexto político, económico y cultural, así como de los recursos, los tipos de organización y las prioridades que se asignan a la atención de la primera infancia y a la enseñanza primaria. Reconocer tales diferencias es el punto de partida para la identificación de las soluciones apropiadas.

**Martin Woodhead**

**Peter Moss**

Editores

\* Son numerosas las expresiones que se utilizan para referirse a los servicios relacionados con la primera infancia. En pro de la simplicidad, en todo el texto se emplea la abreviatura AEPI, por “atención y educación de la primera infancia”.

# I.

## La primera infancia y la enseñanza primaria: cuadro general



*La educación primaria básica actualmente forma parte integrante de la vida de la mayoría de los niños del mundo y es reconocida como uno de sus derechos.*

*El reto mundial presenta un aspecto cambiante, debido a la rápida expansión de los servicios de atención y educación para la primera infancia.*

*Los servicios de atención y educación de la primera infancia (AEPI) pueden brindar una contribución positiva al bienestar de los niños, pero con demasiada frecuencia son desarticulados y carecen de coordinación con el resto del sistema educativo.*

*Cada vez más a menudo sucede que los niños pequeños tienen que negociar toda una serie de trayectorias a seguir, transiciones que superar y fronteras que cruzar ya durante los primeros años.*

# Derecho a la educación ... desde el nacimiento

*Una concepción global de servicios integrales y comunitarios durante la primera y media infancia, tanto para los niños como para sus padres, en su calidad de educadores y cuidadores*

En la vida de los niños más pequeños del mundo entero se ha ido produciendo una transformación significativa, principalmente en lo relativo a su escolarización. Mientras que anteriormente la educación era privilegio de una minoría, hoy en día se la reconoce como un derecho universal, con la confirmación de que todos los niños tienen el derecho a recibir educación de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989). Este principio se tradujo luego en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y en los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). Dichos objetivos incluyen la garantía de que para el año 2015 todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria de buena calidad, prestando particular atención a las niñas, las minorías étnicas y los niños que viven en circunstancias especialmente difíciles. Los objetivos comprenden asimismo la expansión y la mejora de la AEPI, sobre todo para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

A nivel mundial, entre 1999 y 2004 la matriculación en la enseñanza primaria ha aumentado del 83 al 86%, con un total de inscripciones en 2004 estimado aproximadamente en 682 millones de niños. Aún así, el suministro de educación primaria sigue estando marcado por desigualdades y por serias deficiencias en los recursos disponibles para los edificios, los docentes y los materiales educativos. Estas disparidades son muy difundidas, tanto dentro de cada país como entre los distintos países. Por regla general, los niños y familias más pobres y vulnerables tienen menos probabilidades de acceder a una educación de calidad (UNESCO, 2006).

La Convención sobre los Derechos del Niño afirma el derecho de todo niño a recibir educación, sin ningún tipo de discriminación, y subraya con particular énfasis que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos (artículo 28). El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha dado un nuevo paso en la Observación General N° 7 (2005), al interpretar el derecho de todo niño a la educación como una prerrogativa que comienza desde el nacimiento y está estrechamente vinculada al derecho al desarrollo (tal como lo establece el artículo 6 párr. 2 de la Convención). El Comité va más allá de la interpretación restringida de "educación" como "escolarización". Al contrario, la Observación General N° 7 deja espacio para una concepción global de servicios integrales y comunitarios durante la primera y media infancia, tanto para los niños como para sus padres, en su calidad de educadores y cuidadores. Se reconoce así que el entorno familiar y hogareño sienta los cimientos (y, para la mayor parte de los niños, la continuidad subyacente) sobre cuya base se construyen los progresos a lo largo de la educación durante la primera infancia y la enseñanza primaria.

**Martin Woodhead**, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Hoy en día el derecho de todo niño a recibir educación es ampliamente reconocido y lo confirma la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).*
- *El suministro de educación primaria sigue estando marcado por desigualdades en los niveles de matriculación y serias deficiencias en los recursos asignados.*
- *El Comité de los Derechos del Niño interpreta que el derecho de todo niño a la educación comienza desde el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho a un máximo desarrollo.*



# ¿Por qué ir a la escuela?

## Opiniones de algunos niños pequeños

Las consultas con niños pequeños sirven de base para el desarrollo de políticas

¿Qué puedo decir? Voy a la escuela porque me gusta. Allí tengo un montón de amigos. Todos los días vamos y volvemos juntos de la escuela. Es bonito.

*(Niña de 6 años, Bangladesh)*

... Para aprender buenos modales, como no hablar con la boca llena. Aprendemos a comportarnos bien.

*(Niño de 6 años, Nigeria)*

Quiero ser maestra como mi maestra de preescolar. Quiero enseñarles a los chicos como ella. Por eso quiero estudiar.

*(Niña de 6 años, Bangladesh)*

Mi padre quiere que sea ingeniero. Si no voy a la escuela voy a ser analfabeto. Entonces nunca podría llegar a ser ingeniero.

*(Niño de 6 años, Bangladesh)*

... Para que podamos aprender y ayudemos a la gente. Así podemos llegar a ser abogados o doctores y ayudar a nuestros padres.

*(Niña de 6 años, Nigeria)*

No sé por qué los niños van a la escuela – ¡a lo mejor porque les obligan a ir!

*(Niño de 6 años, Fiji)*

Compilación coordinada por **Elizabeth Brooker**, profesora de rango, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido



# Progresos en la universalización de la enseñanza primaria

*Son cada vez más numerosos los niños que tienen acceso a la escolarización ... pero para demasiados el primer grado es como una puerta giratoria*

El *Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el Mundo 2007* ha confirmado que los niños que actualmente acceden al primer grado de la escuela primaria son cada vez más numerosos (el 86%). Los mayores aumentos en los niveles de acceso entre 1999 y 2004 se han registrado en el África Subsahariana (del 55 al 65%) y en el Asia Meridional y Occidental (del 77 al 86%). Con estos aumentos, las niñas son las que están sacando mayor provecho. De los 181 países para los cuales hay datos disponibles, aproximadamente las dos terceras partes han alcanzado la paridad sexual en cuanto se refiere a inscripciones en la enseñanza primaria (UNESCO, 2006).

Sin embargo, permanecen todavía en juego importantes retos para cumplir: aún quedan 77 millones de niños que no asisten a clases ni en la escuela primaria ni en la secundaria. De ellos, 7 millones han abandonado la escuela, 23 millones probablemente se matricularán con retraso y 47 millones tal vez nunca se inscriban sin incentivos adicionales. En India, Nigeria, Pakistán y Etiopía viven 22,8 millones de estos niños, que representan las dos terceras partes del total (UNESCO, 2006).

Mientras que las inscripciones en primer grado han subido bruscamente, demasiados niños no llegan a completar la enseñanza primaria. En muchos países de Latinoamérica y el Caribe, al menos el 17% de los alumnos de primer grado no llegan al último curso. La cifra supera el 33% en la mayoría de los países del África Subsahariana. El número de quienes completan su escolarización es reducido también en varios países del Asia Meridional y Occidental, como Bangladesh y Nepal. Los problemas alcanzan la mayor gravedad en los países con elevados índices de pobreza, exclusión y escuelas de baja calidad (UNESCO, 2006).

En general, los niños tienen mayor probabilidad de quedarse sin escolarizar si provienen de hogares pobres, viven en áreas rurales y tienen madres que no han recibido instrucción alguna. En Etiopía los niños del campo tienen una probabilidad 60 veces mayor de abandonar la escuela que los niños de las ciudades. En Burkina Faso, Mali y Mozambique, entre los niños provenientes del 40% más pobre de los hogares, sólo el 10% de los que inician la escuela primaria consigue terminarla. En Uganda las inscripciones en primer grado han aumentado, pero la mitad de los alumnos que inician la primaria abandona o repite el primer grado. Para muchos niños el primer grado es como una puerta giratoria.

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, UNESCO, París, Francia

- *Se ha progresado significativamente en cuanto a brindar enseñanza primaria a todos los niños y mayores oportunidades a las niñas, pero son muchos los niños que inician la escolarización pero no llegan a completarla.*
- *Los niños que viven en la miseria y en las áreas rurales tienen menor probabilidad de acceder a la escuela y mayor de abandonarla.*



# La primera infancia y la enseñanza primaria

*El reto mundial de la educación integral está cambiando y volviéndose más complejo, debido a la rápida expansión de los servicios de atención y educación para la primera infancia*

Hasta el año 2000, la mayoría de los niños de los países pertenecientes a la OCDE (que son algunas de las naciones más ricas del mundo) pasaban al menos dos años en ambientes destinados a la atención y educación de la primera infancia antes de comenzar la escuela primaria (OCDE, 2001). Pero la expansión de la AEPI se ha convertido en una tendencia global. Cálculos efectuados a nivel mundial indican que la matriculación en programas de preescolar ha aumentado en un 11% durante los 5 años transcurridos desde entonces hasta 2004, cuando los niños pequeños que recibían una u otra forma de AEPI antes de empezar a ir a la escuela eran 124 millones. El incremento era mayor en las regiones que al igual registraban un crecimiento más marcado en la enseñanza primaria: el África Subsahariana (43,5%), el Caribe (43%) y el Asia Meridional y Occidental (40,5%) (UNESCO, 2006).

El suministro de servicios para los niños pequeños también se distingue por presentar desigualdades en cuanto a las posibilidades de acceso y la calidad. Los niños más desfavorecidos tienen menos probabilidad de acceder a servicios de calidad, salvo cuando existen programas innovadores que los eligen específicamente como grupo objetivo. La organización y el financiamiento de las instituciones, la formación profesional, los objetivos y las estrategias pedagógicas de los planes de estudio pueden variar mucho, sobre todo cuando el suministro está descentralizado y el sector privado desempeña un papel significativo, abarcando servicios con y sin ánimo de lucro, los cuales pueden no estar regulados y manifestar notables diferencias de calidad. También oscila la edad a la que se produce la transición a la escuela obligatoria, como asimismo el grado de separación o integración de la primera infancia respecto al resto del sistema educativo.

La rápida expansión de los servicios para la primera infancia tiene la consecuencia de que un mayor número de niños pequeños y de familias se enfrentan con el desafío de negociar transiciones múltiples durante los primeros años, por ejemplo al pasar de la guardería al jardín de infancia, de éste al primer grado y así sucesivamente (Myers, 1997; Dunlop y Fabian, 2006). Estas transiciones institucionales son muy distintas de la transición “del hogar al preescolar” o “del hogar a la escuela”. Implican el abandono de un entorno por otro, mientras que el “hogar” no se abandona. Para la mayoría de los niños, el hogar representa la “base segura” desde la cual cotidianamente realizan el “cruce de fronteras” que los conduce al preescolar o la escuela y a la cual regresan al fin del día. La vida del hogar y la comunidad es para los niños una poderosa fuente de continuidad. Los padres y hermanos mayores pueden contribuir activamente a la promoción de transiciones exitosas.

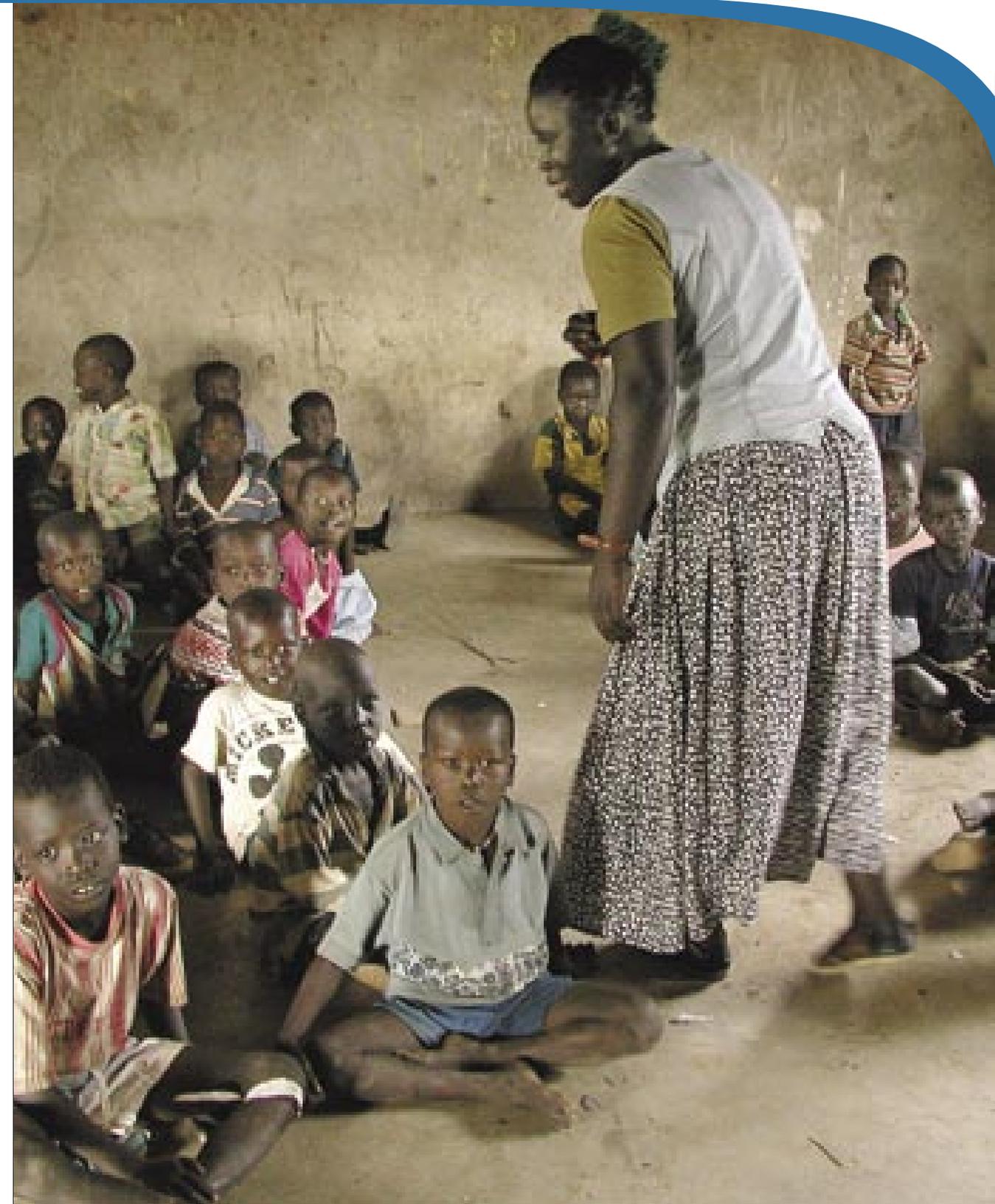
**Martin Woodhead**, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Se calcula que en 2004 había 124 millones de niños pequeños matriculados en programas de preescolar en todo el mundo, esto es, un aumento de casi el 11% en 5 años.*
- *El suministro de servicios para los niños pequeños se distingue por presentar desigualdades en cuanto a las posibilidades de acceso y la calidad.*
- *Un número cada vez mayor de niños pequeños y de familias se enfrentan actualmente con el desafío de negociar transiciones múltiples durante los primeros años.*



# INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿Qué medidas se pueden tomar para realizar el derecho de todo niño a la educación desde el nacimiento?
- ◆ ¿Cuáles políticas permitirían vencer los mayores obstáculos que impiden brindar educación de calidad a todos, tanto en los primeros años como en la escuela primaria?
- ◆ ¿Qué se puede hacer para asegurar la inclusión de los niños que corren mayor riesgo de verse excluidos de la educación temprana y la escuela primaria?
- ◆ ¿Cómo se puede garantizar el derecho de los niños a recibir educación de calidad a pesar de la descentralización y privatización de los servicios de AEPI?
- ◆ ¿De qué manera la expansión de los programas para la primera infancia ha modificado las experiencias de transición de los niños y el rol de sus padres u otros cuidadores?
- ◆ ¿Qué cambios de política son necesarios, en los niveles de la educación temprana y la escuela primaria, para adecuarse a las nuevas oportunidades y a los nuevos desafíos que acarrea el asegurar transiciones exitosas?
- ◆ ¿Cómo es posible tomar en cuenta de la mejor manera las opiniones de los niños (y de sus padres) al afrontar estos problemas políticos?



## II.

# Transiciones exitosas: ¿una cuestión de preparación?



*El concepto de “preparación” ha ocupado una posición de gran transcendencia en los debates acerca de la transición de los niños hacia la escuela.*

*La “preparación” está sujeta a la influencia de la pobreza, que socava la capacidad de los padres de brindar apoyo a sus hijos.*

*La pobreza de las familias a menudo resulta vinculada a la pobreza de las escuelas, en cuanto a posibilidades de acceso e indicadores básicos del nivel de calidad. Esta circunstancia conduce a plantear la pregunta de fondo: ¿están “preparados” los sistemas educativos – y cada escuela en particular – para apoyar a todos los niños en esta transición crucial de su vida?*

*La mejor manera de comprender la “preparación” es como una relación de complementariedad entre el niño y las instituciones destinadas a prestarle servicio. Requiere la participación de las familias, las escuelas y las comunidades.*

# Múltiples significados y concepciones de la noción de “preparación”

*A menudo se ha utilizado la noción de “preparación” para explicar por qué los niños no logran efectuar una transición exitosa hacia la escuela o la abandonan por completo*

Desde que se comenzó a usar, la palabra “preparación” ha ido acumulando un sinnúmero de significados distintos, provocando debates a granel y la confusión de padres y docentes (Kagan, 1990). Hizo su aparición en la prensa en los años veinte del siglo XX, en dos expresiones que se disputaban la primacía: “preparación para el aprendizaje” y “preparación para la escuela”. Propugnada por los desarrollistas, la preparación para el aprendizaje era concebida como el nivel de desarrollo en el cual una persona posee la capacidad de emprender el aprendizaje de materias específicas, interpretando dicho nivel como la edad a la que por término medio un determinado grupo de individuos adquiere la capacidad en cuestión (May y Campbell, 1981).

La preparación para la escuela es una noción más definida, que comprende destrezas cognitivas y lingüísticas específicas (como la identificación de los colores o la habilidad de distinguir un triángulo de un cuadrado). Independientemente del campo académico particular, la preparación para la escuela característicamente sanciona normas de desarrollo físico, intelectual y social suficientes para permitir que el niño cumpla con los requisitos de la escuela (Wincenty-Okon y Wilgocka-Okon, 1973).

Para complicar aún más las cosas, se ha elaborado una tercera noción: la de preparación madurativa. Aceptando el dogma de la preparación para la escuela según el cual los niños deben haber alcanzado un nivel preestablecido antes de ser escolarizados, los sostenedores de esta tercera teoría también reconocen la existencia de un reloj biológico individual, propio de cada niño. Ellos creen que los niños, dado que no se desarrollan al mismo ritmo, tampoco alcanzan el nivel de preparación para la escuela al mismo tiempo. Por lo tanto, la preparación no es determinada por la edad cronológica sino por las facultades evolutivas (Ilg y Ames, 1965). Muy en boga hasta hace poco, esta concepción ha cedido el paso a otros enfoques, especialmente debido a la influencia de las teorías de Vygotsky (Vygotsky, 1978). Este estudioso observaba que los niños crecen adaptándose a la vida intelectual que los rodea y que el desarrollo de hecho es estimulado por las experiencias de aprendizaje proporcionadas por los entornos formales. Más que permanecer excluidos de la escuela hasta estar preparados, los niños necesitan estar en un entorno de aprendizaje donde la interacción con adultos y coetáneos fomente su aprendizaje y desarrollo. Recientemente este modelo de “participación guiada” ha sido perfeccionado y puesto en relación con la primera infancia (Rogoff, 1990, 2003) y propone una alternativa a las concepciones vinculadas con la noción de preparación.

**Sharon L. Kagan**, Facultad de Magisterio, Universidad de Columbia, Estados Unidos de América

- *Las teorías sobre la preparación han desempeñado un papel importante en los debates acerca de la transiciones.*
- *Las nociones relacionadas con la preparación incluyen la “preparación para el aprendizaje”, la “preparación para la escuela” y la “preparación madurativa”.*
- *Una alternativa de gran influencia con respecto a la de preparación, destaca cómo se puede fomentar el desarrollo mediante la participación guiada.*



# La pobreza, los padres y la preparación de los niños para la escuela

*Cuando las familias viven en la miseria, los adultos se sienten poco capaces de ejercitar la autoridad o el control y no sorprende que las familias más necesitadas experimenten impotencia frente al reto de fomentar el interés superior de sus hijos*

La pobreza es uno de los factores más importantes que influyen en la preparación de los niños para la escuela. Ya sea que se hable de las familias, las comunidades o los países, la falta de recursos debilita la capacidad de suministrar servicios adecuados a los niños y de darles oportunidades reales. La pobreza familiar, como revelan numerosísimos estudios, afecta negativamente la salud de los niños, sus facultades intelectuales, su rendimiento escolar y su comportamiento (Weitzman, 2003). Por ejemplo, el Profiles Project (Proyecto Perfiles) de Jamaica ha demostrado las dificultades con que tropiezan las familias pobres cuando se trata de proporcionar a los niños un ambiente estimulante (Samms-Vaughan y otros, 2004). Sin embargo, hay que evitar sacar conclusiones precipitadas sobre la relación entre la pobreza y la capacidad de las personas de contribuir al desarrollo del niño. Los factores socioeconómicos ejercen una influencia clave, pero el panorama es mucho más complejo.

Cuando las familias viven en la miseria, los adultos corren efectivamente el riesgo de sentirse poco capaces de ejercitar la autoridad o el control e impotentes frente al reto de fomentar el interés superior de sus hijos. Demasiado a menudo los padres subestiman su propia habilidad (en las actividades y conversaciones diarias) de brindar apoyo al entusiasmo de aprender de sus hijos pequeños, a su desarrollo lingüístico y a su sentido de identidad. No obstante, éstas son precisamente las capacidades de mayor peso cuando se trata de lograr que los niños hagan progresos en la escuela y rompan así el ciclo de la pobreza (Arnold, 2004).

Además, la suposición según la cual los programas que se concentran en el desarrollo socioeconómico mejoran automáticamente el bienestar de los niños ha sido invalidada por la experiencia. Un aumento en la producción de alimentos no se traduce mecánicamente en una mejor nutrición de los niños ni tampoco los niños bien alimentados alcanzan automáticamente un mejor desarrollo cognitivo, lingüístico, social o emotivo. Las políticas que eligen como objetivo los hogares no benefician necesariamente a los niños más vulnerables, a menos que se tomen en consideración las prioridades intrafamiliares. Si bien los esfuerzos realizados en pro de la infancia deben contar con bases firmes dentro del contexto familiar y comunitario, es necesario prestar siempre una atención particular al niño, especialmente en aquellas culturas en las cuales sus derechos tienden a verse subordinados a los derechos de los padres o de las comunidades (Arnold y otros, 2006).

**Caroline Arnold y Kathy Bartlett**, codirectoras, Programa de Educación, Fundación Aga Khan, Ginebra, Suiza

- *La pobreza debilita la capacidad de suministrar servicios adecuados a los niños y de darles oportunidades reales.*
- *Las estrategias de lucha contra la pobreza no mejoran automáticamente la salud y el desarrollo integral del niño ni tampoco benefician necesariamente a todos los niños.*
- *Es necesario prestar siempre una atención particular al niño, especialmente en aquellas culturas en las cuales sus derechos tienden a verse subordinados a los derechos de los padres o de las comunidades.*



# Niños preparados para la escuela ... ¿y escuelas preparadas para los niños?

*Cada vez más, los expertos han ido indicando el otro lado de la medalla de la “preparación”: la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas de los niños*

Actualmente han sido ampliamente reconocidos los riesgos que acarrea el concepto de “preparación del niño”. Preguntarse sobre la preparación para la escuela implica atribuir una importancia desproporcionada a la incapacidad de las familias de brindar apoyo a los niños para hacer frente a las expectativas de la escuela. Cada vez más, los expertos han ido indicando el otro lado de la medalla: la preparación de los sistemas educativos para facilitar las transiciones exitosas de los niños:

Las características que definen la “preparación de las escuelas para recibir a los niños” ... incluyen la disponibilidad, el acceso, la calidad y, lo más importante de todo, la capacidad de las escuelas de adecuarse a las necesidades y circunstancias locales. Estas características de la preparación de las escuelas están sujetas a la influencia de las actividades desarrolladas por las familias y las comunidades, como asimismo de las condiciones económicas, sociales y políticas del ambiente en su conjunto.

*(Myers y Landers, 1989, pág. 3)*

Los consiguientes desafíos que deben afrontar los maestros de primer grado a menudo no reciben la debida atención:

En el África Oriental una maestra de primer grado suele tener en su aula hasta 100 niños inscritos durante los primeros meses de clases. En su gran mayoría no han asistido a cursos de preescolar antes de matricularse en la escuela primaria. Los manuales (especialmente en las primeras semanas o meses) pueden no haber llegado aún a las escuelas rurales. Las edades de los alumnos van desde los 4 hasta los 9 años o más. La maestra (que suele ganar un sueldo más bajo y ser tratada como si perteneciera a una categoría inferior en comparación con quienes enseñan en los grados superiores) muy raras veces cuenta con una formación pedagógica especializada que le permita organizar, dirigir e instruir el alumnado heterogéneo presente en su clase. Al máximo dispone de una pizarra y tiza. Puede suceder que algunos niños no hablen el idioma utilizado en la enseñanza diaria. De la misma manera, la maestra puede provenir de otra región del país y hablar o no la lengua materna de los niños.

*(adaptado de Arnold y otros, 2006)*

- *Es importante monitorear y mejorar la preparación de las escuelas para recibir a los niños, además de la preparación de los niños para ingresar en la escuela.*
- *Las carencias en la preparación de las escuelas resultan particularmente evidentes en las clases iniciales, pero las deficiencias de fondo radican en las políticas educativas, la administración y la asignación de recursos.*



# La preparación de las escuelas para acoger a los niños

*Los sistemas educativos no preparados para acoger a los niños conducen a un círculo vicioso de fracasos*

Un bajo índice de matriculación, una insatisfactoria asistencia a clases, las repeticiones de curso, una elevada incidencia de la deserción escolar y un escaso rendimiento generalizado en los primeros años de la educación indican invariablemente que un sistema educativo no cumple con el objetivo de estar "preparado para los niños". Algunos de los factores que influyen en este sentido son los siguientes:

- la ubicación de las escuelas, su accesibilidad y las prácticas de inscripción que determinan qué niños serán incluidos y cuáles resultarán excluidos
- las condiciones de las aulas y el tamaño de las clases, especialmente el número excesivo de alumnos, que suele darse en los primeros grados
- la disponibilidad de los docentes, su fiabilidad y entrega a la propia labor, la aplicación de métodos didácticos poco eficaces y una disciplina rígida, a menudo combinados con un bajo nivel de formación profesional y una remuneración escasa, sobre todo para aquellos que trabajan con los niños más pequeños
- los desfases entre el idioma y la cultura del hogar respecto a la escuela y, de manera más general, la falta de respeto por las competencias culturales del niño y su aprendizaje previo
- la escasez de recursos y de registros anteriores, que dan como resultado un aprendizaje insuficiente y una inadecuada monitorización de los progresos realizados por los alumnos.

Demasiado a menudo estos factores se combinan, dando lugar a un ciclo de fracasos que se perpetúa automáticamente, por obra del cual progresivamente los primeros grados se ven cada vez más atiborrados, los maestros cada vez más desmoralizados, los padres y los niños cada vez menos interesados y los administradores de las escuelas cada vez más impotentes. Las políticas educativas, para ser verdaderamente eficaces, deben enfocar el sistema entero de manera integrada (Arnold y otros, 2006; Lewin, 2007).

La conferencia de 2006 de la Association for the Development of Education in Africa (Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, ADEA) celebrada en Gabón (ADEA, 2007, en línea) identificó numerosos motivos por los cuales las escuelas no están preparadas para acoger a los niños (y especialmente a las niñas): la larga distancia a atravesar para llegar a la escuela, el tamaño excesivamente grande de las clases, los programas inapropiados, la enseñanza basada en la repetición de memoria, la escasez de materiales y la formación inadecuada de los docentes. También identificó algunas razones por las cuales los niños no están preparados para ir a la escuela: la pobreza, la malnutrición y especialmente las consecuencias del VIH/SIDA sobre la capacidad de las familias de brindar apoyo a los niños. En la reunión se propuso un marco exhaustivo de políticas que abordasen el problema de las estructuras organizativas y financieras, la coordinación intersectorial y los enfoques asociativos encaminados a prestar asistencia a los niños pequeños en la familia, la comunidad y el ambiente escolar.

**Martin Woodhead**, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Si las escuelas no están preparadas para acoger a los niños, los logros obtenidos por los programas de AEPI pueden desvanecerse rápidamente.*
- *A fin de que las escuelas estén preparadas para acoger a los niños es indispensable un enfoque integrado, capaz de tomar en consideración las condiciones insatisfactorias de aprendizaje y enseñanza que demasiado a menudo uno encuentra en las aulas.*



# La preparación es una condición de las familias, las escuelas y las comunidades

*La preparación no puede ser solamente una condición del niño; representa más bien la armonización entre el niño y las instituciones destinadas a prestarle servicio*

Hoy en día se ha reconocido que la preparación es un concepto multifacético, resultado de la armonización entre el niño y las instituciones destinadas a prestarle servicio (Scott-Little y otros, 2006). Dicho de otra manera, la preparación ya no es considerada principalmente como una condición del niño, sino también como una condición de las familias, de las escuelas y de las comunidades.

Los programas de ayuda a los padres, los esfuerzos destinados a la asistencia familiar y las actividades que promueven la participación parental son manifestaciones de esta nueva manera de concebir la preparación. Se invita a las familias a desempeñar un papel activo en el desarrollo de la vida intelectual de sus hijos.

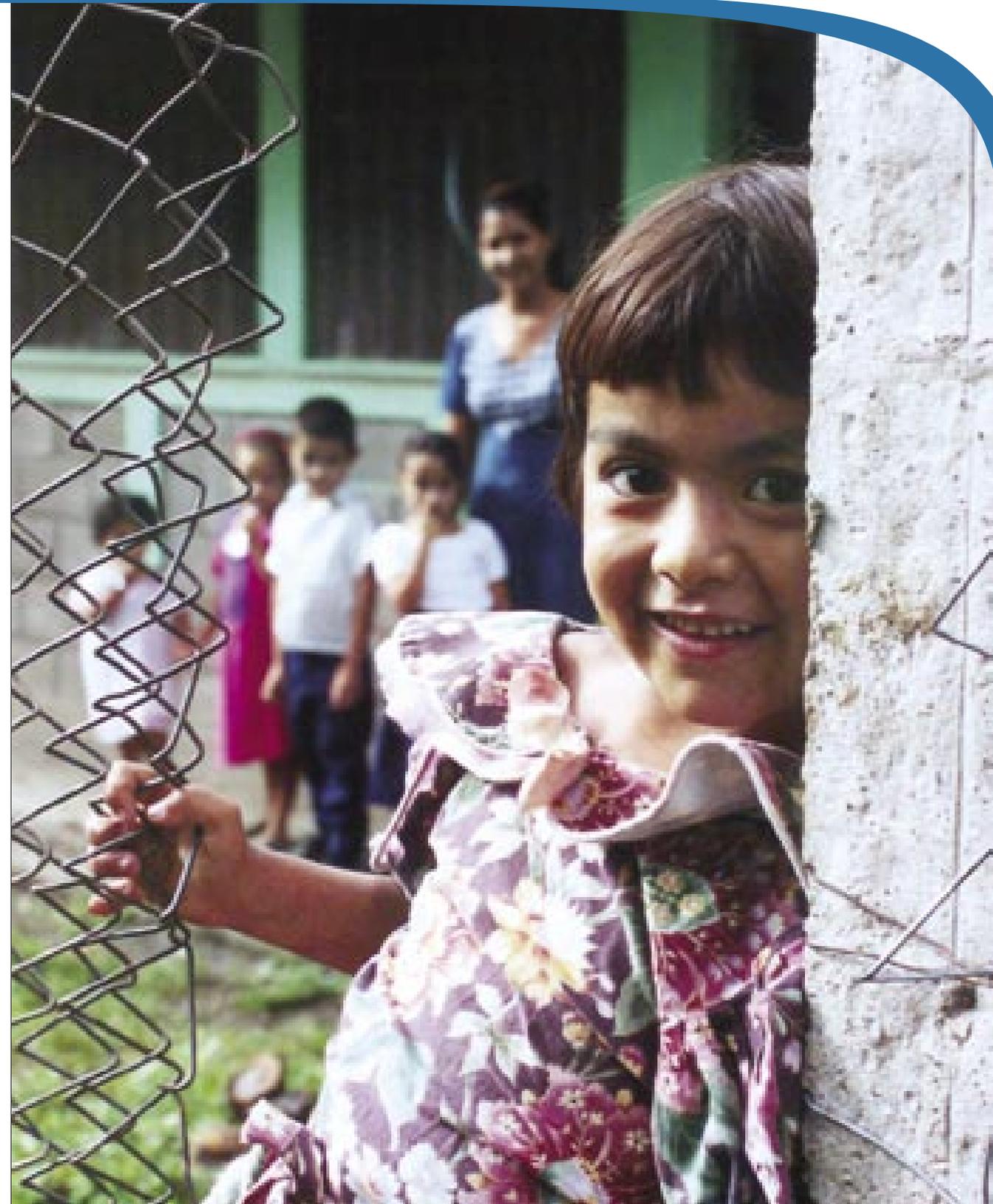
En materia de preparación, las escuelas cargan con la mayor responsabilidad. Las escuelas preparadas prestan atención a los líderes y al liderazgo en sí mismo, a las transiciones de la vida escolar, al apoyo para los docentes, a la creación de ambientes acogedores, fortalecedores y estimulantes, a la aplicación de normas justas y programas eficaces, respetando la diversidad, fomentando la participación de los padres y evaluando los logros obtenidos. Algunas administraciones de los Estados Unidos de América han elaborado pautas y libros útiles para determinar la preparación de las escuelas (Saluja y otros, 2000).

Las escuelas preparadas constituyen una parte inseparable de las comunidades preparadas, en las que el financiamiento de los programas es adecuado, las políticas laborales toman debidamente en cuenta las necesidades de las familias y el empeño comunitario por mejorar las condiciones de la primera infancia se manifiesta en apoyo público para una vasta gama de iniciativas sanitarias, servicios sociales y oportunidades para la vida familiar.

La preparación, sin dejar de representar un aspecto importante, pasa a ser ahora el prelude de un discurso más amplio relativo a los derechos – y, en particular, al derecho de los niños pequeños a recibir servicios equitativos y de alta calidad (Woodhead, 2006). Por lo tanto, el modo más provechoso de concebir la “preparación” no es como una noción inmutable, sino como un elixir teórico que incesantemente suscita ideas nuevas para servir a los niños pequeños de la mejor manera posible.

**Sharon L. Kagan**, Facultad de Magisterio, Universidad de Columbia, Estados Unidos de América

- *La preparación de los niños se puede reforzar mediante la intensificación de la participación de los padres en el aprendizaje y la educación de sus hijos.*
- *Es posible monitorizar la preparación de las escuelas y aplicar estrategias prácticas para garantizar transiciones exitosas.*
- *La preparación también es responsabilidad de las comunidades, pues asegura la realización del derecho del niño a recibir servicios equitativos y de alta calidad.*



# INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cuáles son las características clave de las escuelas preparadas para acoger a los niños y cómo se puede juzgar el comportamiento de los sistemas educativos al respecto?
- ◆ ¿Qué medidas sería necesario tomar para aplicar estrategias específicas?  
Por ejemplo:
  - la introducción de programas de atención sanitaria y nutrición durante la primera infancia y en las escuelas primarias
  - la creación de clases especiales y otros recursos y formas de ayuda adicional para los niños con dificultades lingüísticas o de aprendizaje
  - la formación, el reclutamiento y la remuneración adecuada de docentes de la más alta calidad para el primer grado
  - la mejora de las condiciones y recursos dentro del aula, la reducción del tamaño de las clases y la optimización de la relación numérica entre alumnos y maestros
  - la garantía de que los programas y las técnicas pedagógicas sean adecuados respecto a los intereses, las destrezas y las experiencias previas de los niños, tomando en cuenta su edad, su cultura y su personalidad individual.
- ◆ ¿Cómo se puede alentar a las familias a participar efectivamente en la educación de sus hijos?
- ◆ ¿Cuáles son los obstáculos que más afectan la capacidad de las familias de brindar apoyo a los niños a fin de que superen positivamente la transición de la primera infancia a la enseñanza primaria?
- ◆ ¿En qué medida puede ejercer una influencia positiva en las transiciones tempranas la sensación de los padres y de la comunidad de ser propietarios de su escuela?
- ◆ ¿Cómo se pueden monitorizar las transiciones durante los primeros años de la escuela primaria, a fin de detectar los niveles de deserción escolar temprana y repetición de cursos, para llamar la atención sobre las prácticas que es necesario cambiar?



# III.

## La primera infancia y la enseñanza primaria – un desafío mundial



*El crecimiento a nivel mundial de los programas de AEPI ha modificado las experiencias de transición de los niños pequeños, despertando nuevas preocupaciones en quienes elaboran políticas y creando asimismo nuevas oportunidades.*

*Uno de los argumentos a favor de los programas para la primera infancia es que tienden un puente entre el hogar y la escuela, mejorando la adaptación a la escuela primaria y aumentando el nivel de rendimiento.*

*Un enfoque que suele predominar en las políticas afirma que los programas para la primera infancia preparan a los niños para el primer grado, provocando así la inquietud de una “escolarización” de la primera infancia.*

*Un enfoque alternativo propone una colaboración fuerte y equitativa, evitando que una tradición prevalezca sobre la otra y asegurando a los niños una mayor continuidad.*

# Nuevos datos, nuevos servicios, nuevas transiciones

*Hoy disponemos de pruebas seguras del potencial de los programas destinados a la primera infancia para mejorar la preparación de los niños*

La expansión mundial de los programas de AEPI es en parte la consecuencia natural de las pruebas contundentes, actualmente disponibles, de sus potenciales beneficios tanto para los niños como para sus familias, al asegurar por ejemplo que los niños tengan una mayor capacidad de adaptarse a las expectativas de la escuela. Durante muchos años, las demostraciones en que se basaban las intervenciones políticas en la vida de los niños pequeños desfavorecidos consistían en evaluaciones de programas nacionales iniciados a partir de los años sesenta, señaladamente el programa HeadStart de los Estados Unidos (Zigler y Styfco, 2004), y sobre todo en pequeños proyectos experimentales, también llevados a cabo principalmente en los Estados Unidos (Schweinhart y Weikart, 1980; Campbell y Ramey, 1994). El proyecto de preescolar High/Scope Perry ejerció una influencia determinante, al suministrar datos sorprendentemente positivos y relativos a un período de larga duración, que mostraban una preparación más completa de los niños para la escuela, con tasas más bajas de deserción y un rendimiento escolar más elevado, un índice inferior de alumnos con necesidad de educación especial, una menor dependencia de subsidios asistenciales y una incidencia más reducida de la criminalidad entre los niños que habían sido seleccionados para un programa de educación temprana de alta calidad, si se los comparaba con un grupo de control. Tanto el grupo experimental como el de control fueron objeto de un estudio de seguimiento hasta que los participantes alcanzaron la edad de 40 años (Schweinhart y otros, 2004).

En 1990 comenzaron a difundirse los resultados positivos que demostraban la efectividad de las intervenciones precoces, como los programas de nutrición temprana y el desarrollo del niño, en base a estudios realizados en el denominado mundo mayoritario (Myers, 1992). Casi dos décadas más tarde, un análisis concentró su atención en veinte estudios más recientes que cumplían con seis criterios rigurosos, como la prueba por control aleatorio o la estrategia de comparación de grupos heterogéneos. Fue posible verificar los efectos positivos de programas para padres y para padres y niños puestos en práctica en Bangladesh, Bolivia, Colombia, Jamaica y Turquía. Las evaluaciones de ocho programas basados en centros de asistencia situados en contextos tan distintos como los anteriores refirieron logros cognitivos comparables, como asimismo una mejora en las competencias sociales de los niños y, en el caso de proyectos que contaban con datos longitudinales, esto se reflejaba en un incremento de la asistencia escolar, de la permanencia en el ciclo educativo y del rendimiento académico. Por último, seis programas integrales para el desarrollo del niño, entre los cuales figuraban el Integrated Child Development Service (ICDS) (Servicio Integral para el Desarrollo del Niño) de la India y el Proyecto Integral de Desarrollo Infantil (PIDI) de Bolivia, demostraron los beneficios de los modelos integrales, que comprenden la nutrición temprana y la ayuda a los padres además del trabajo directo con los niños (Engle y otros, 2007).

**Martin Woodhead**, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Los servicios de calidad suministrados en los primeros años pueden contribuir a garantizar que los niños efectúen una transición exitosa a la escuela primaria.*
- *Durante muchos años los defensores de los derechos del niño y los diseñadores de políticas se basaron principalmente en datos de pocos estudios experimentales realizados en Estados Unidos.*
- *Actualmente existen datos positivos provenientes de contextos diferentes, que incluyen programas basados en centros de asistencia y proyectos de ayuda para padres.*



# Transiciones en transformación

*Para muchos niños pequeños, la discontinuidad entre la educación temprana y la escuela primaria puede crear nuevas dificultades, de la misma manera que la preparación preescolar puede resolver otras*

La expansión de los programas para la primera infancia ha cambiado la naturaleza misma de las transiciones. Antes el “problema” de la transición se solía definir desde el punto de vista del desplazamiento del hogar a la escuela. Los programas para el desarrollo y la educación de la primera infancia deberían (según la opinión de algunos) contribuir a resolver el problema. Se supone que puedan tender un puente entre el hogar y la escuela, produciendo una adaptación y un rendimiento mejores en la escuela primaria. Disponemos de un número considerable de pruebas que demuestran que, efectivamente, eso es lo que a menudo sucede. Sin embargo, algunos programas para la primera infancia parecen funcionar mejor que otros cuando se trata de facilitar la transición. Además (y tal vez esto sea lo más importante) la atmósfera general de la mayoría de los programas para la primera infancia sigue siendo muy diferente del ambiente escolar. La educación de la primera infancia, en muchos casos, está estrechamente vinculada con los principios del cuidado y desarrollo holísticos o con la preocupación de que los niños tengan una experiencia agradable del aprendizaje, más que con la preparación para el aprendizaje formal y las circunstancias propias de la escuela.

Paradójicamente, las diferencias que existen entre la educación temprana y la escuela pueden crear nuevas dificultades cuando los niños ingresan en la escuela, de la misma manera que la preparación preescolar puede resolver otras. Aunque los niños que han asistido a clases de preescolar suelen estar mejor preparados para aprender y generalmente son más maduros en cuanto al desarrollo básico de sus facultades sociales, cognitivas y afectivas, de todos modos deben superar la incertidumbre y la tensión que les provoca el hecho de entrar en un entorno nuevo y diferente. En ciertos casos algunos enseñantes con formación insuficiente, al confrontarse con un grupo mixto de niños con experiencia de preescolar y sin ella, llegan incluso a dejar arrinconados a los niños que provienen del preescolar, ignorándolos hasta que los demás se hayan puesto “a su nivel”.

Esto lleva a que los responsables de planificar la educación a veces se pregunten:

¿De qué sirve ofrecer programas para la primera infancia si las escuelas primarias no están preparadas para acoger a los niños que salen de ellos?

Por supuesto, la pregunta está mal planteada. Mejor sería preguntarse:

¿Cómo podemos incorporar la transición de los niños a la escuela y la preparación de las escuelas para recibir a todos los niños en nuestra programación y planificación para la primera infancia?

*(adaptado de Myers, 1997)*

- *Tradicionalmente la cuestión de la transición se ha planteado pensando más que nada en los niños que pasan del hogar a la escuela.*
- *Los programas para la primera infancia pueden facilitar dicha transición.*
- *Los contrastes entre los programas para la primera infancia y los programas escolares pueden crear nuevas dificultades a los niños.*



# Del preescolar a la primaria: la perspectiva de los niños

*Los niños pueden sentir incertidumbre y tensión cuando entran en un entorno nuevo y diferente*

Tenía miedo porque no conocía a mi maestro. ... Mi maestro nos daba órdenes y teníamos que movernos rápido porque si no .... Me acordé del preescolar. Al día siguiente no quería volver. Le pedí a mi mamá que me llevara de nuevo al preescolar. Mi mamá me dijo que no tenía la edad para ir al preescolar sino al primer grado de la escuela. La escuela tendría que cambiar para ser un poco como el preescolar. Me gustaría ir a una escuela que fuera más parecida al preescolar de alguna manera. Algunos chicos vamos a la escuela solamente porque nuestros padres nos mandan.

*(6 años, Fiji)*

En el preescolar puedes volver a casa a distintas horas. Juegas en vez de trabajar y tienes solamente un recreo. Una vez me puse a rebotar en un castillo inflable y mis amigos y yo lo pasamos muy bien, fue muy bueno. ... Había unas cosas en las que podías montar y trepar, podías bajar deslizando y podías jugar. Teníamos un portón por el que podíamos entrar y era muy divertido.

*(6 años, República de Irlanda)*

En la escuela hay bancos para sentarse. En el preescolar no había bancos. Uno sentía frío cuando estaba sentado en el suelo mucho tiempo. Es más cómodo sentarse en un banco.

En nuestra escuela hay dos Apas [maestras]. Una es un poco como la Apa del preescolar. Simpática. Bonita. Siempre era muy buena con nosotros. Nunca nos regañaba ni nos pegaba. De las dos Apas de mi escuela de ahora, una a veces nos regaña pero nunca nos pega. La otra no es para nada bonita. ... Nos pega cuando aprendemos la lección y también cuando no aprendemos, a veces sin ningún motivo. La Apa del preescolar no nos pegaba nunca.

Ahora tenemos que quedarnos en la escuela más tiempo que cuando íbamos al preescolar. La escuela empieza a las nueve de la mañana y sigue hasta las doce y media. Y tenemos que estudiar en casa. Las Apas nos dan un montón de deberes. Cuando estábamos en el preescolar no había deberes. Jugábamos todo el tiempo. ... Entonces sí que era divertido.

*(6 años, Bangladesh)*

Compilación coordinada por **Elizabeth Brooker**, profesora de rango, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido



# Cómo redefinir la relación entre la educación temprana y la escuela

*Los servicios para la primera infancia y la enseñanza primaria deberán obrar conjuntamente a fin de forjar una visión del niño nueva y compartida*

Un enfoque que suele predominar en las políticas destaca el rol de la AEPI en la preparación de los niños para la escuela y su tradición firmemente establecida. Se manifiesta a través de programas para la educación preescolar que dan prioridad a la adaptación y al rendimiento de los niños en la escuela, especialmente en la lectoescritura y las competencias matemáticas básicas. Esta tendencia ha creado una cierta presión sobre los programas de educación temprana y ha hecho que se mostrase cierta preocupación por una “escolarización” de la AEPI, es decir, la imposición de los propósitos y prácticas tradicionales de la enseñanza obligatoria a la AEPI. Dicha presión no proviene exclusivamente del sistema educativo. Los objetivos que los padres tienen para con sus hijos pueden variar, pero frecuentemente atribuyen una importancia prioritaria al dominio precoz de los conocimientos escolares (Weikart, 1999).

En un reducido número de países las políticas han demostrado interés por la actitud opuesta: “introducir en la escuela primaria algunos de los principales puntos fuertes pedagógicos de las prácticas aplicadas a la primera infancia, como por ejemplo la atención al bienestar de los niños, el aprendizaje activo y experimental, la confianza en las estrategias de aprendizaje de los niños, evitando mediciones y jerarquizaciones” (Bennett, 2006). En Suecia, por ejemplo, cuando el preescolar fue introducido en el sistema educativo en 1996, el entonces primer ministro Göran Persson habló de la AEPI como “el primer paso hacia la realización del sueño de toda una vida de un aprendizaje que dure toda la vida”, añadiendo que “el preescolar debería ejercer influencia al menos en los primeros años de la escolaridad obligatoria” (Korpi, 2005).

Si en el futuro el preescolar y la escuela han de asociarse como aliados, hay que evitar que uno prevalezca sobre el otro. Al contrario, los servicios para la primera infancia y la enseñanza primaria deberán obrar conjuntamente (y junto con los padres y las comunidades) a fin de forjar una visión nueva y compartida del niño, del aprendizaje y del conocimiento, reconociendo que “... el niño como constructor de cultura y conocimientos ... es también activo en la construcción – la creación – de sí mismo mediante la interacción con el ambiente” (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994).

Esta relación, en la cual ninguna de las dos tradiciones prevalece sobre la otra, se propone el encuentro en un “punto de reunión pedagógico” para elaborar y poner en práctica una cultura común. Así será posible sentar las bases para una “colaboración fuerte y equitativa” (OCDE, 2001, 2006) entre la AEPI y la escuela, garantizar una mayor continuidad entre las primeras experiencias educativas del niño y promover transiciones exitosas.

**Peter Moss**, profesor de atención de la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *El énfasis que ponen las políticas en la preparación de los niños para la escuela conduce a una presión sobre el sector de la primera infancia, dando prioridad al adiestramiento para el aprendizaje escolar.*
- *Un enfoque alternativo apoya la influencia de las prácticas propias de la educación temprana en los primeros años de la escuela primaria.*
- *Una tercera opinión propone el encuentro en un “punto de reunión pedagógico”, basado en una “colaboración fuerte y equitativa”.*



# INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿Cuáles políticas son necesarias para promover una visión compartida del niño, del aprendizaje y del conocimiento a fin de crear una colaboración fuerte y equitativa entre la AEPI y la enseñanza primaria?
- ◆ ¿Cómo se puede evitar la “escolarización” de los programas de AEPI?
- ◆ ¿Cómo se pueden asegurar recursos adecuados al cuidado de los primeros años, de importancia decisiva?
- ◆ ¿Cuál es la mejor manera de negociar las expectativas de la AEPI y de la enseñanza primaria entre las escuelas, los programas para la primera infancia, las familias y las comunidades, estableciendo pautas claras para la comunicación?
- ◆ ¿Cuál es la contribución que puede aportar el liderazgo profesional a la construcción de transiciones exitosas, tanto en la fase de la primera infancia como en la enseñanza primaria?
- ◆ ¿Cuáles serían las implicaciones de ver las escuelas y los programas de AEPI como “ejes” de los derechos del niño, enlazados a todas las demás partes del mecanismo, como la atención sanitaria, la alimentación, la inscripción del nacimiento, las medidas para la protección del niño y así sucesivamente?



# IV.

## Por unas colaboraciones fuertes y equitativas



*Las relaciones entre la enseñanza primaria y el sector de la primera infancia suelen ser asimétricas, con un marcado predominio del sistema escolar. Hacen falta políticas que obren en favor de una colaboración fuerte y equitativa.*

*El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas recomienda a los programas para la primera infancia la aplicación de un enfoque basado en los derechos que incluya iniciativas destinadas a facilitar la transición hacia la escuela primaria.*

*Entre el cuidado de la primera infancia y la enseñanza primaria existen diferencias organizativas de amplia repercusión y a éstas se acompañan divergencias relacionadas con la tradición cultural y la filosofía de fondo.*

*La discontinuidad y la falta de coordinación son fenómenos comunes incluso en las naciones que forman parte de la OCDE, que cuentan con sistemas educativos sólidamente establecidos. En los países donde la universalización de la educación básica todavía es una meta por alcanzar, los desafíos son aún mayores.*

*Los aspectos que requieren una particular atención son cinco: la continuidad de los planes de estudios, pedagógica, lingüística, profesional y entre el hogar y la escuela.*

*Los niños mismos por lo general afrontan la transición como un reto positivo. Los sistemas educativos deben organizarse para responder adecuadamente a ese reto.*

# Una colaboración fuerte y equitativa

La contribución institucional a una transición exitosa presupone contactos frecuentes entre los servicios para la primera infancia y la escuela, dentro del contexto de una colaboración fuerte y equitativa. Sin embargo, la realidad demuestra que las relaciones entre la enseñanza primaria y el sector preescolar suelen ser asimétricas. La interacción recíproca entre las escuelas y los centros de educación temprana suele ser insuficiente, a menudo porque la AEPI tiende a ser considerada el más débil de los dos aliados. Esto tiene que cambiar y el rol educativo del sector de la primera infancia debe recibir el reconocimiento que merece.

En efecto, según una teoría pedagógica muy difundida en los países nórdicos, la pedagogía aplicada a la primera infancia, con el papel preeminente que atribuye a las estrategias naturales de aprendizaje propias del niño, debería ser respetada y reflejarse en los primeros grados de la escuela primaria. La creación de una clase especial para los niños un año antes de comenzar la escolaridad obligatoria, introduciendo en el ámbito escolar la misma pedagogía que se aplica en la educación temprana, caracterizada por métodos de aprendizaje holísticos e innovadores, se subraya la importancia de tales disposiciones institucionales.

En otros países, las escuelas resuelven la continuidad en los procesos educativos de manera diferente, imponiendo a la educación temprana los procesos educativos secuenciales y basados en la disciplina que son propios de la escuela primaria. Ciertas desventajas de este enfoque saltan a la vista. Al colocar a los niños pequeños ya desde los primeros años en situaciones sumamente formales de carácter típicamente escolar, se les niega la experiencia de una pedagogía adecuada a las necesidades de la primera infancia, gracias a la cual puedan recorrer sus propios senderos de aprendizaje y asimilar el autocontrol siguiendo su propio ritmo. Las investigaciones llevadas a cabo en Francia, Estados Unidos y el Reino Unido indican que, mientras que para los niños pequeños provenientes de familias instruidas y capaces de brindar apoyo es posible alcanzar buenos resultados en clases de 20 o más alumnos, no sucede necesariamente lo mismo cuando los niños proceden de hogares con escasos ingresos y un idioma diferente (Barnett y Boocock, 1998; Barnett y otros, 2004; National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2000; Shonkoff y Philips, 2000; Blatchford y otros, 2002; Piketty y Valdenaire, 2006). Estos niños necesitan clases menos numerosas y una atención más personalizada. No obstante, muchos gobiernos oponen una resistencia enérgica a la introducción de tales proporciones numéricas y exigencias de capacitación de los docentes por considerarla innecesaria y demasiado costosa.

**John Bennett**, investigador de rango, Red Intergubernamental de la OCDE Niños pequeños, grandes desafíos, París, Francia

- *Actualmente algunos países promueven la introducción de métodos pedagógicos propios de la primera infancia en los primeros grados de la escuela primaria. Más frecuentemente prevalece la presión de quienes pretenden imponer a la educación temprana una enseñanza de tipo escolar.*
- *Al colocar a los niños en situaciones típicamente escolares ya desde los primeros años, se les niega la experiencia de una pedagogía adecuada a las necesidades de la primera infancia.*

*La interacción recíproca entre las escuelas y los centros de educación temprana suele ser insuficiente, a menudo porque la AEPI tiende a ser considerada la más débil de los dos aliados*



# Transiciones exitosas dentro de un enfoque basado en los derechos

*Las iniciativas que garantizan la continuidad y el progreso contribuyen a desarrollar la confianza del niño, sus aptitudes para comunicarse y su entusiasmo para aprender*

Se lee en la Observación General N° 7:

El Comité [de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas] hace un llamamiento a los Estados Partes para que velen por que todos los niños pequeños reciban educación en el sentido más amplio ..., que reconozca la función primordial de los padres, la familia ampliada y la comunidad, así como la contribución de los programas organizados de educación en la primera infancia ofrecidos por el Estado, la comunidad o las instituciones de la sociedad civil. Las investigaciones realizadas demuestran que los programas de educación de calidad pueden repercutir de forma muy positiva en la transición con éxito de los niños pequeños a la escuela primaria, en sus logros educativos y en su integración social a largo plazo. Muchos países y regiones proporcionan en la actualidad educación integral en la primera infancia a partir de los 4 años de edad, una educación que en algunos países se integra en los servicios de guardería para padres trabajadores.

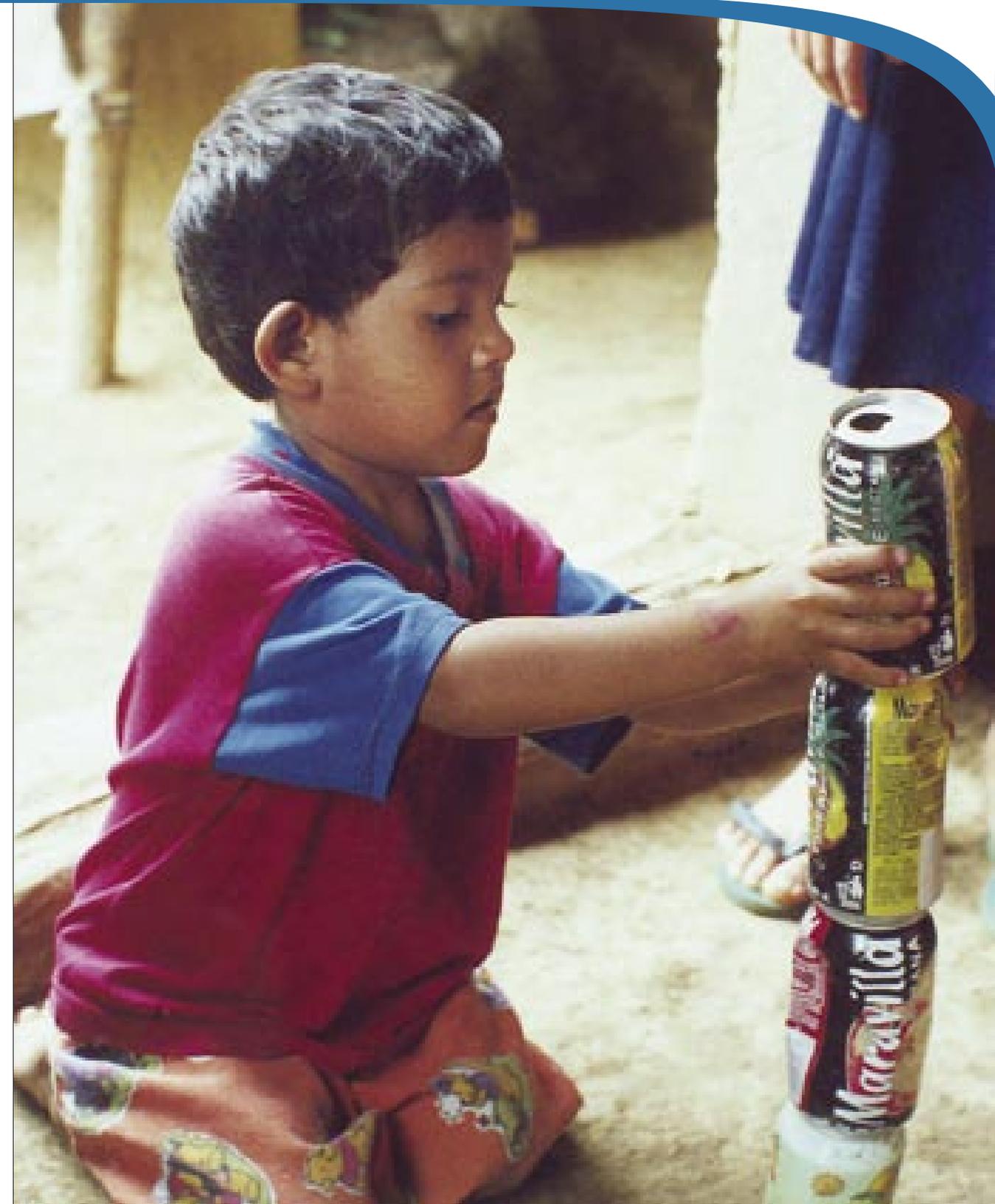
...

Los Estados Partes tienen una función esencial que desempeñar al ofrecer un marco legislativo para la prestación de servicios de calidad suficientemente dotados de recursos, y para velar por que los criterios se adapten a las circunstancias de los grupos e individuos concretos, y a las prioridades de desarrollo de determinados grupos de edad, desde la lactancia hasta la transición a la escuela. Se alienta a los Estados Partes a elaborar programas de alta calidad, adecuados al desarrollo y la cultura de cada uno, para lo cual trabajarán con las comunidades locales en lugar de imponer un enfoque uniforme de la atención y la educación en la primera infancia.

El Comité recomienda asimismo que los Estados Partes presten mayor atención y brinden su apoyo activo a un enfoque de los programas para la primera infancia basado en los derechos, en particular iniciativas relacionadas con la transición a la escuela primaria que garanticen la continuidad y el progreso, a fin de desarrollar la confianza del niño, sus aptitudes para comunicarse y su entusiasmo para aprender mediante su participación activa en, entre otras cosas, actividades de planificación.

*Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafos 30–31*

(Véase también la *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (2006) del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, UNICEF y la Fundación Bernard van Leer.)



# El contexto político: diferencias y discontinuidades

*Al ingresar en la escuela primaria los niños no se mueven dentro de un ambiente uniforme, sino colmado de diferencias estructurales y culturales*

La edad a la cual los niños pasan del preescolar a la escuela primaria varía considerablemente, incluso entre los países miembros de la OCDE. En su mayoría, la escolaridad obligatoria comienza a la edad de 6 años (edad de escolaridad obligatoria: EEO), aunque en unos pocos casos empieza a los 5 ó 7 años. Además, en algunos países los padres tienen la posibilidad de elegir que sus hijos ingresen en la enseñanza primaria antes de alcanzar la EEO, entre los 4 y los 5 años en Irlanda (EEO: 6), en los Países Bajos y el Reino Unido (EEO: 5), y a los 6 años en Dinamarca y Suecia (EEO: 7). También varía el tamaño de las clases de las escuelas primarias. En los países de la OCDE el promedio es de 21,4 niños por clase, con un número de alumnos por clase que oscila entre 16 y 21 en la mayoría de las naciones. Sin embargo, el promedio es de más de 24 niños por clase en Corea, Japón, el Reino Unido y Turquía. De la misma manera fluctúa la duración de la jornada escolar. En los países de la OCDE, el “horario de instrucción” de los niños de 7 a 8 años de edad comprende por término medio 758 horas anuales, pero esta cifra abarca tanto las 530 horas de Finlandia como las 981 de Australia (OCDE, 2006b).

Estas discrepancias estructurales suelen estar vinculadas a diferencias culturales, que se expresan mediante distintas concepciones (de la finalidad, del niño, del trabajador, del aprendizaje) y prácticas. Los efectos acumulativos pueden llegar a ser considerables.

Por ejemplo, un niño danés de 6 años llega a la escuela desde un jardín de infancia o centro de cuidado infantil integrado (con alumnos de distintas edades), que es responsabilidad del sistema asistencial y cuenta con un personal compuesto, principalmente, por pedagogos cualificados con títulos universitarios, aunque con una formación diferente de la de los maestros. En dichos centros existe una proporción media entre los niños y el personal de 7,2:1. El primer año escolar transcurre en una “clase de jardín de infancia”, con pedagogos regidos por un conjunto sumamente reducido de directrices curriculares. Al pasar al primer grado de la escolaridad obligatoria a la edad de 7 años, los niños todavía asisten a clases durante aproximadamente 20 horas semanales, y suelen pasar el resto del día en servicios sin constricciones horarias y siempre bajo la guía de pedagogos. Una niña francesa de 6 años de edad pasa de una escuela, la *école maternelle*, a otra, la *école élémentaire*. La proporción media entre los niños y el personal es de 25,5:1 en la *école maternelle*. En la *école élémentaire*, la niña asistirá a clases durante aproximadamente 35 horas semanales. En ambos tipos de escuela estará en contacto con maestros y deberá cumplir con un currículo detallado. Un rasgo que acentúa la importancia de la continuidad es que el último año de la *école maternelle* y los primeros dos años de la *école élémentaire* son considerados parte del mismo “ciclo de aprendizaje”.

En estos países de la OCDE la incidencia en las políticas de las cuestiones relacionadas con las transiciones y la continuidad ha sido reconocida desde los años setenta (OCDE, 1977; Woodhead, 1979). En el denominado mundo mayoritario los desafíos políticos revisten una complejidad mucho mayor aún por la desigualdad y la falta de coordinación, especialmente en las naciones donde la AEPI está creciendo dentro de un contexto político que todavía debe alcanzar la meta de la universalización de la educación básica (Arnold y otros, 2006).

**Peter Moss**, profesor de atención de la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *La organización y las prácticas varían considerablemente entre la educación temprana y las escuelas primarias. Las discrepancias estructurales a menudo están vinculadas con diferencias culturales.*
- *En los países del mundo mayoritario los desafíos políticos son distintos y suelen revistir una complejidad mucho mayor aún, por la desigualdad y la falta de coordinación.*



# La continuidad de los planes de estudios

Los niños frecuentemente experimentan dificultades al enfrentar las marcadas diferencias curriculares que encuentran cuando ingresan en la escuela primaria. Mientras que en la educación temprana los planes de estudios tienden a organizarse según campos del aprendizaje (cognitivo, físico, social, etc.), las escuelas primarias a menudo se concentran en materias (por ejemplo la lectura, las matemáticas, las ciencias). Shaeffer (2006, pág. 7) resume el reto de la manera siguiente:

Para facilitar la transición ¿debemos formalizar lo informal ... o desformalizar lo que es usualmente considerado como formal? Desafortunadamente, la primera parece ser la tendencia.

Algunos países han intentado alcanzar una mayor coherencia curricular mediante el desarrollo de un plan de estudios integrado para la enseñanza preescolar y primaria, organizado en función de los ciclos del desarrollo del niño. Éste es el enfoque del proyecto Pre-Primary to Primary Transitions (Transiciones de Preescolar a Primaria) de Jamaica y del proyecto Transition from Nursery School to Primary School (Transición de las Guarderías a la Escuela Primaria) de Guyana (UNESCO, 2006). Suecia ha desarrollado tres currículos entrelazados, basados en un conjunto común de objetivos y valores, para el aprendizaje de los niños desde el primer año de vida hasta los 18 años de edad. Uno de los riesgos de esta alineación de la educación temprana y los planes de estudios escolares es la “escolarización” de la atención y educación de la primera infancia. Uno de los beneficios posibles consiste en que la alineación fomenta la sinergia de tradiciones culturales diferentes (Neuman, 2005).

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, UNESCO, París, Francia

El programa Step by Step (Paso a Paso) establece conexiones entre el preescolar y la escuela a través de la labor que desarrolla en 30 países de Europa Central y Oriental y de la Comunidad de Estados Independientes (CEI). Cuando es posible, las transiciones se planifican de manera tal que los niños permanezcan junto con sus compañeros al pasar del preescolar a la primaria. Los niños de primer grado son invitados al preescolar para hablar de sus experiencias. Los docentes de preescolar y los padres examinan conjuntamente el plan de estudios de la escuela primaria y discuten sobre las competencias que los niños necesitan para el primer grado. Los maestros de primaria y de preescolar reciben formación según el mismo marco pedagógico e incluso utilizan los mismos siete módulos troncales (individualización, ambiente de aprendizaje, participación familiar, estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo, planificación y evaluación, desarrollo profesional, integración social). La organización del plan de estudios de Paso a Paso se basa en la edad, no en grados, puesto que la edad de ingreso en la escuela primaria puede variar. Las clases sin divisiones de grado durante los primeros cuatro años de la escuela primaria (desde los 7 hasta los 10 años) garantizan la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje.

(basado en Arnold y otros, 2006)

- Los niños frecuentemente experimentan dificultades al enfrentar las marcadas diferencias curriculares que encuentran cuando ingresan en el sistema de la enseñanza primaria.
- Algunos países han intentado desarrollar un plan de estudios integrado para el preescolar y la escuela primaria, fomentando la sinergia de tradiciones culturales diferentes.

Para facilitar la transición ¿debemos formalizar lo informal ... o desformalizar lo que es usualmente considerado como formal? Desafortunadamente, la primera parece ser la tendencia



# Diferencias entre el preescolar y la primaria: opiniones de algunos niños

Los niños tratan de dar un sentido a las discontinuidades que enfrentan

He aquí los puntos de vista de algunos niños de 6 y 7 años de edad de Lisboa, Portugal.

Preescolar	Primaria
En el preescolar jugábamos más ...	En la primaria trabajamos más.
Allí no se trabaja; no se hace más que jugar ...	Aquí jugamos en el patio y después de las actividades escolares.
En el preescolar no se trabaja ... ¡solamente se hacen tapices!	En la escuela trabajamos: hacemos hojas de trabajo, "Mis Descubrimientos" [una marca comercial de hojas de trabajo] ...
En el preescolar jugábamos en el área de hogar, con coches, dibujábamos, jugábamos sobre la alfombra ...	Jugamos al escondite, al macaquinho chinês [juego tradicional] ... ¡no jugamos en el aula!
El preescolar es hermoso: yo jugaba, hacía dibujos ...	En la escuela primaria trabajo y a veces aprendemos las letras.
Allí estábamos siempre en el patio de juegos.	Aquí es diferente porque hacemos cosas diferentes ... en la primaria trabajamos.
¡En el preescolar solamente jugaba! No aprendía a sumar, nunca leía, no hacía ningún trabajo ... ¡Nada más que pintar!	Aquí sí.
Las aulas de preescolar son para jugar ...	Las clases aquí son para trabajar.
	Aquí en la primaria trabajo mucho y me canso ... no podemos jugar al fútbol.

(basado en Folque, 2002)



# La continuidad pedagógica

*Es importante que tanto las escuelas primarias como los programas de educación temprana se concentren en la continuidad de la pedagogía y los métodos aplicados durante todo el período de la primera infancia*

Para garantizar la continuidad pedagógica cuando los niños pasan de un entorno educativo a otro es indispensable crear ambientes de aprendizaje que faciliten las interacciones positivas entre el docente y el niño. Las clases deben ser de tamaño relativamente reducido. La disminución del número de niños que asisten a clases antes de alcanzar la edad normal para la escolarización podría contribuir significativamente a la solución del problema de las aulas superpobladas en algunos países (Arnold y otros, 2006). La presencia de niños mucho mayores en las clases de primer grado también puede dificultar seriamente la enseñanza.

Es importante que tanto los programas de educación temprana como las escuelas primarias se concentren en la continuidad de la pedagogía y los métodos aplicados durante todo el período de la primera infancia – desde la lactancia hasta la edad de 8 años – si se pretende que dicha continuidad se base en una “colaboración fuerte y equitativa” más que en una suerte de “escolarización”. En efecto, muchas aulas de 1° y 2° grado podrían sacar provecho de los materiales didácticos comúnmente utilizados en los centros para la enseñanza temprana, como sucede por ejemplo en el programa Releasing Confidence and Creativity (Confianza y Creatividad en Libertad) de Pakistán. El programa Bodh Shiksha Samiti de la India y el proyecto Escuela Nueva de Colombia estimulan la participación de clases con niños de distintos grados empleando currículos, métodos y planes de las lecciones verdaderamente activos, que ponen en juego las diferentes habilidades e intereses de los alumnos (UNESCO, 2006).

En algunos casos, un vínculo más estrecho entre los programas para la primera infancia y las escuelas puede basarse en los puntos fuertes de ambos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, las escuelas primarias pueden desplazar su atención, focalizándola más en el niño, y los programas para la primera infancia pueden concentrarse más en promover las destrezas que los niños necesitarán para tener éxito en la escuela (OCDE, 2001).

La planificación de la continuidad pedagógica va más allá de la simple garantía de una cierta coordinación institucional y curricular. Los docentes y los diseñadores de planes de estudios deben tener en cuenta las diferencias que existen dentro de cualquier grupo de niños, respecto a las circunstancias en que viven sus familias, sus experiencias previas y sus propias habilidades (Petriwskyj y otros, 2005). Por consiguiente, los enseñantes tienen que recibir la asistencia necesaria para comprender a los niños y trabajar con ellos tratándolos como individuos únicos, cosa que resulta especialmente difícil en muchos lugares del mundo donde las clases de primer grado son particularmente numerosas.

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, UNESCO, París, Francia

- *La continuidad pedagógica requiere ambientes de aprendizaje que permitan la interacción positiva entre el docente y el niño.*
- *Un vínculo más estrecho entre los programas para la primera infancia y las escuelas puede basarse en los puntos fuertes de ambos enfoques pedagógicos.*



# La experiencia de Noruega

*Reconocer el riesgo de que un poderoso sistema educativo pueda dominar la AEPI puede ser un primer paso hacia la realización de una nueva manera de concebir el aprendizaje temprano*

La evolución de los jardines de infancia dentro de la sociedad noruega fue acompañada por una lucha tanto implícita como explícita contra las tradiciones imperantes en el mundo de la escuela. Fundamentalmente este conflicto ha consistido – y sigue consistiendo – en la oposición de diferentes puntos de vista sobre el aprendizaje y el desarrollo, los niños y la infancia y, por consiguiente, en distintos sistemas de valores.

Se ha afirmado que el jardín de infancia y la escuela primaria se basan en filosofías, modelos organizativos y prácticas pedagógicas diferentes y que la transición de una institución a la otra requiere particular atención (Germeten, 1999; Larsen, 2000). Los enfoques que proponen la convergencia de ambas tradiciones mediante la introducción de un primer grado especial en la escuela primaria, como se ha hecho en Noruega desde 1997, han recibido críticas fundadas en la tesis de que una escuela poderosa controla los procesos pedagógicos del primer grado, lo cual no constituye una situación deseable (Haug, 1995, 2005). Más bien, el enfoque pedagógico específico de los jardines de infancia debería también aplicarse a los niños de 6 años.

La Ley sobre los Jardines de Infancia de 2006 expresa una manera de concebir el aprendizaje muy diferente de la noción tradicional propia de las escuelas. Dicha ley subraya que:

... los jardines de infancia fomentarán la curiosidad, la creatividad y el deseo de aprender de los niños y les presentarán desafíos basados en los intereses, conocimientos y habilidades de los niños.

Estas palabras manifiestan una concepción del aprendizaje que no se concentra en el logro de determinados objetivos de rendimiento ni está sujeta al control superior de los planes de estudios. El niño es el actor principal de sus propios procesos de aprendizaje. Los jardines de infancia:

... sentarán bases sólidas para el desarrollo, el aprendizaje perpetuo y la participación activa de los niños dentro de una sociedad democrática ... [y] brindarán a los niños oportunidades de jugar, expresar su personalidad e intervenir en experiencias y actividades significativas en un ambiente seguro y al mismo tiempo estimulante.

Además, la Ley destaca el rol social y cultural del jardín de infancia cuando dispone que:

... los jardines de infancia inculcarán los valores y la cultura, concederán espacio a la creatividad cultural de los niños y contribuirán a garantizar que todos los niños experimenten la alegría y la capacidad de salir adelante en una comunidad social y cultural.

**Thomas Moser**, profesor, Colegio Universitario de Vestfold, Noruega

- *En parte, el desarrollo de políticas relativas a los jardines de infancia y las escuelas en Noruega se puede interpretar como una lucha entre diferentes puntos de vista sobre los niños, la infancia y el aprendizaje.*
- *La Ley sobre los Jardines de Infancia de 2006 ofrece nuevas perspectivas, como la de considerar a los niños los actores principales de sus propios procesos de aprendizaje.*



## La continuidad lingüística

La continuidad lingüística de los niños se fomenta mediante la instrucción en su lengua materna y mediante programas bilingües. Sin embargo, en la mayor parte del mundo lo más común es una educación monolingüe en el idioma oficial o dominante del país. Los niños que se instruyen en su lengua materna durante los primeros años (hasta los 6 u 8 años de edad) consiguen mejores resultados en los tests y se autoestiman más que los niños que aprenden exclusivamente en el idioma oficial o los que pasan prematuramente (antes de los 6 u 8 años) de la lengua materna a la oficial (Thomas y Collier, 2002). Cuando un niño sabe leer y escribir en una lengua, puede aplicar sus competencias a otros idiomas. En Bolivia, Guinea-Bissau, Mozambique y Níger algunos indicadores muestran que, cuando se utilizan las lenguas vernáculos, hay más posibilidades de que los padres comuniquen con los enseñantes y participen en la educación de sus hijos (Benson, 2002). En observaciones efectuadas en clases de primaria de 12 países africanos, algunos investigadores se percataron de que el uso de lenguas mal dominadas obligaba a los profesores a recurrir a métodos pedagógicos centrados en el docente e ineficaces, que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos (Alidou y otros, 2005).

La instrucción en la lengua materna desempeña también un papel en la promoción de la igualdad entre los sexos y la integración social. En algunas sociedades las niñas tienen menos posibilidades que los varones de estar en contacto con la lengua oficial, en la medida en que pasan más tiempo en el hogar o en compañía de otros miembros de la familia. En general, las niñas que reciben enseñanza en su lengua materna permanecen más tiempo en la escuela, consiguen mejores resultados en los tests de rendimiento y repiten curso con menor frecuencia que las demás (UNESCO, 2005). Asimismo, la educación multilingüe tiene efectos beneficiosos en otras categorías desfavorecidas, por ejemplo los niños que viven en comunidades rurales (Hovens, 2002). Si los maestros no son prácticos en los idiomas de los niños, los miembros plurilingües de la familia y la comunidad pueden ser un precioso recurso – tanto dentro como fuera del aula (UNESCO, 2006).

Aunque reconozcan los beneficios educativos de la continuidad lingüística, las escuelas a menudo se ven sometidas a la presión de introducir el idioma dominante ya desde los primeros grados. Los padres suelen ser partidarios tenaces de la enseñanza temprana del idioma dominante si saben que, por otra parte, sus hijos al cabo de unos pocos años abandonarán la escuela. En muchos países los niños llegan a la escuela con un bagaje de numerosas lenguas locales y luego son iniciados en el uso de un idioma regional o nacional, pero más tarde deben aprender el inglés u otra lengua mundial para poder pasar a los grados superiores (Woodhead, 1996).

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, UNESCO, París, Francia

- *La instrucción en la lengua materna y los programas bilingües fomentan la continuidad lingüística de los niños y pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la igualdad entre los sexos y la integración social.*
- *Las escuelas a menudo se ven sometidas a la presión, incluso por parte de los padres, de introducir el idioma dominante ya desde los primeros grados.*



# La continuidad entre el hogar y la escuela

*Los programas para la infancia temprana tienden a promover la participación de los padres, pero esta tendencia no siempre continúa en la escuela primaria*

La transición de los niños se puede facilitar gracias al intercambio de información y la elaboración de estrategias para la participación de los padres, teniendo en cuenta las preferencias y valores de éstos y respetando las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas y de otro tipo (Docket y otros, 2000).

- En el programa Step by Step (Paso a Paso) los padres y los docentes de preescolar examinan conjuntamente el programa de primaria y discuten sobre el estado de preparación de los niños.
- En Pakistán los padres de las comunidades rurales y desfavorecidas desempeñan un papel de intermediarios en la transición, enseñando a los niños canciones y relatos locales y mostrándoles sus competencias, por ejemplo en la construcción (UNESCO, 2006).
- En Francia la iniciativa denominada “*Adultes-relais*”, o sea “*Adultos intermediarios*” recurre a mediadores comunitarios para establecer nexos entre las escuelas y las barriadas pobres que permitan superar las barreras de comunicación (Neuman y Peer, 2002).

El rol que desempeñan los niños mismos como elemento de continuidad suele pasar relativamente desapercibido, pero los hermanos, los amigos y el más amplio círculo de los coetáneos pueden ser altamente significativos para los niños como fuente de experiencias compartidas y apoyo social, tendiendo colectivamente un puente entre lo conocido y lo desconocido. Esto es particularmente cierto en las situaciones en que los niños sienten solidaridad con sus amigos al afrontar las transiciones. Los compañeros pueden asimismo ser un recurso clave para el aprendizaje, especialmente cuando el tamaño de las clases es excesivamente grande y los docentes no pueden prestar atención individual a cada niño (Corsaro y Molinari, 2005). Los niños mismos son los agentes de continuidad más significativos cuando enfrentan desafíos y hacen compromisos, negociando su propia identidad en el hogar, el preescolar y la escuela.

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, UNESCO, París, Francia

- *Actualmente disponemos de numerosos ejemplos de estrategias exitosas para aumentar la continuidad mediante la participación efectiva de los padres respetando sus convicciones y valores.*
- *El papel de los niños como fuente de continuidad suele pasar relativamente desapercibido, especialmente en cuanto al apoyo y las experiencias compartidas que pueden proporcionar los hermanos y compañeros.*



# La continuidad profesional

*Los profesionales con posición y formación diferentes deberían ser respetados como miembros iguales del mismo equipo y valorados por la diversidad de sus contribuciones*

Para los niños es beneficioso que los docentes de la educación temprana y de la escuela primaria colaboren. Cuando los miembros del personal comunican y cooperan de manera eficaz, tienen mayores posibilidades de elaborar filosofías compatibles para sus programas y de ampliar su comprensión de la trayectoria que los niños cumplen al pasar del preescolar a la escuela (Neuman, 2005). En el programa para la primera infancia de los Centros de Recursos para las Madrazas del África Oriental, los docentes de los primeros grados de la escuela primaria están en contacto con los maestros de los centros de preescolar de donde proceden los alumnos (Mwaura, 2005). En Guyana los maestros de preescolar y primaria trabajan juntos en la escuela, efectúan visitas a domicilio y participan en programas que se aplican después de los horarios escolares. Estas estrategias propician el acercamiento y la coherencia de los métodos de enseñanza de dos niveles de educación que suelen estar separados (Charles y Williams, 2006).

Una formación inicial conjunta puede contribuir a que los docentes desarrollen una base de conocimientos compartida y prácticas comunes sobre las cuales construir alianzas. En Francia, Irlanda, Jamaica e Inglaterra, por ejemplo, los maestros de primaria están calificados para trabajar con los niños más grandes de preescolar, además de los alumnos de la escuela primaria. Suecia ha adoptado un enfoque más amplio aún. Todos los docentes, ya sea que trabajen en la escuela del ciclo obligatorio (con alumnos de 6 a 16 años), en el preescolar (con alumnos de 1 a 6 años) y en los programas que se realizan después del horario escolar, siguen un curso común de materias troncales y luego se especializan en un área particular de la enseñanza. Los cursos compartidos de capacitación para el personal de servicio también pueden brindar la oportunidad de que unos aprendan de otros y reflexionen sobre sus propias prácticas. Sería deseable que los profesionales que trabajan en sectores diferentes alcanzaran una posición y una remuneración comparables a fin de nivelar las relaciones de poder. Tradicionalmente, en muchos países los responsables de la educación temprana gozan de una posición y una formación inferiores respecto a los docentes de la escuela primaria. A largo plazo, lo más conveniente sería una armonización efectiva; a corto plazo, todas las personas que trabajan con los niños deberían ser respetadas como miembros iguales del mismo equipo, que aportan a su labor competencias, conocimientos y experiencias diferentes, pero igualmente valiosas (Neuman, 2005). Un factor clave de la continuidad profesional es que todos los profesionales que trabajan en cada sector tomen como punto de partida el respeto de los derechos del niño, pero ésta todavía dista mucho de ser la práctica más común.

**Michelle J. Neuman**, asesora especial de atención y educación de la primera infancia, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, UNESCO, París, Francia

- *Cuando los profesionales comunican y colaboran de manera eficaz, tienen mayores posibilidades de elaborar filosofías y prácticas compatibles.*
- *Una formación inicial conjunta y una posición y remuneración comparables pueden contribuir a que los docentes desarrollen una base de conocimientos compartida y prácticas comunes sobre las cuales construir alianzas.*



## Cómo lograr transiciones exitosas

Para muchos niños pequeños la transición del preescolar a la primaria es un momento muy importante. Puede representar un estímulo para el crecimiento y el desarrollo, pero también, si es demasiado brusca o si se la maneja sin precaución, acarrea – especialmente para los niños provenientes de ambientes desfavorecidos – el riesgo de la regresión y el fracaso. Generalmente para los niños pequeños la transición a la escuela tiene una connotación fuertemente positiva. Los niños pequeños desean avanzar y para ellos el reto de la transición puede ser profundamente motivador (OCDE, 2001, 2006a). Por tal razón, es oportuno instar a los educadores a utilizar las transiciones en la vida de los niños de manera mucho más positiva, con mayor penetración y comprensión de su potencial, en vez de considerarlas automáticamente como un problema para cualquier niño.

Para que todos los niños pequeños logren superar con éxito la transición hacen falta más investigaciones sobre la organización, los propósitos y la pedagogía tanto del preescolar como de las primeras clases de la escuela primaria. El modelo nórdico, con su fecunda concepción de la pedagogía (que reúne las nociones de atención, cuidado y educación), con proporciones numéricas bajas entre los niños y el personal, con un enfoque sin prisa de la socialización y el aprendizaje del niño pequeño, y con su extensión de la pedagogía de la educación temprana a las primeras clases de la escuela primaria, parece dar excelentes resultados (Programme for International Student Assessment (PISA) (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), 2004). Al mismo tiempo, la naturaleza holística del aprendizaje del niño pequeño no debería convertirse en una excusa para proscribir de los centros para la primera infancia el aprendizaje secuencial o las primeras nociones de lectoescritura o cálculo. Los niños pequeños tienen un profundo deseo de comunicar e imitar. Su placer de usar lo que Reggio Emilia llama “los cien idiomas de los niños” (Edwards y otros, 1995) debe ser cultivado y se puede canalizar contribuyendo a la preparación para la escuela, sin ejercer indebidas presiones por que se alcance un nivel de conocimientos o rendimiento establecido de antemano a una cierta edad (Lpfö, 1998).

**John Bennett**, investigador de rango, Red Intergubernamental de la OCDE Niños pequeños, grandes desafíos, París, Francia

- *Hacen falta más investigaciones sobre la organización, los propósitos y la pedagogía tanto del preescolar como de las primeras clases de la escuela primaria.*
- *La naturaleza holística del aprendizaje del niño pequeño no debería convertirse en una excusa para proscribir de los centros para la primera infancia las primeras nociones de lectoescritura o cálculo.*
- *Los niños pequeños tienen un profundo deseo de comunicar e imitar, que se puede canalizar contribuyendo a la preparación para la escuela.*

*El placer de los niños pequeños de usar “los cien idiomas de los niños” debe ser cultivado y se puede canalizar contribuyendo a la preparación para la escuela*



# INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cómo pueden los cambios en las políticas:
  - promover la continuidad entre la AEPI y la enseñanza primaria, contribuyendo así a la construcción de una colaboración más fuerte y equitativa?
  - fomentar la continuidad curricular en torno a una comprensión cabal del desarrollo infantil, de manera que tome atentamente en consideración las diferencias culturales e individuales?
  - impulsar una mayor continuidad pedagógica, inclusive mediante la reducción del tamaño de las clases en los primeros grados y la difusión de métodos de enseñanza centrados en el niño?
  - garantizar que la cultura y el idioma de la instrucción se basen en consideraciones educativas y se pongan en práctica respetando el interés superior del niño?
  - facilitar una participación y un intercambio de informaciones y opiniones verdaderamente significativos entre los padres, los responsables de la AEPI y las escuelas primarias, prestando particular atención a la inclusión de los niños y familias más marginados?
- ◆ ¿Cuáles son las buenas prácticas que se pueden imitar con respecto a la formación y el apoyo de los maestros de AEPI y primer grado de la escuela primaria, especialmente en relación con el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo del lenguaje – y cómo funcionan estas prácticas en los distintos contextos?
- ◆ ¿Cómo pueden la formación inicial de los docentes, los cursos de capacitación para el personal de servicio y la organización de las escuelas brindar el mejor apoyo posible a los profesionales que colaboran en el desempeño de sus funciones respetando el interés superior del niño?
- ◆ ¿Qué estrategias es posible aplicar en los contextos donde el nivel general de capacitación formal de los maestros puede ser limitado y donde entre los distintos sectores existen grandes diferencias de prestigio y de sueldo?
- ◆ ¿De qué modo pueden las propias experiencias y opiniones de los niños pequeños influir de manera eficaz en la creación de alianzas entre la enseñanza temprana y la instrucción primaria?



# Referencias bibliográficas

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K. y Wolff, H.E. (2005) "Optimizing learning and education in Africa – the language factor. A stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa", ponencia presentada durante la Conference on Bilingual Education and the Use of Local Languages (Conferencia sobre la Educación Bilingüe y el Uso de los Idiomas Locales), Windhoek, 3–5 de agosto, ADEA/UNESCO/GTZ.
- Arnold, C. (2004) "Positioning ECCD in the 21st century", *Coordinators' Notebook*, N° 28, Toronto, Consultative Group on Early Childhood Care and Development (CGECCD) (Grupo Consultivo sobre el Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia).
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. (2006) "Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward", informe preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, París, UNESCO.
- Association for the Development of Education in Africa (Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, ADEA) (2007) en línea: [www.adeanet.org](http://www.adeanet.org) (consultado en diciembre de 2007).
- Barnett, W.S. y Boocock, S.S. (eds.) (1998) *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, programs, and long-term results*, Albany, Nueva York, SUNY Press.
- Barnett, W.S., Schulman, K. y Shore, R. (2004) *Class Size: What's the best fit?* New Brunswick, Nueva Jersey, National Institute for Early Education Research (Instituto Nacional para la Investigación de la Educación Temprana, NIEER) de la Universidad de Rutgers.
- Belfield, C.R. y Nores, M. (2004) "Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40", *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, N° 14, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Bennett, J. (2006) 'Schoolifying' Early Childhood Education and Care: Accompanying pre-school into education, conferencia pública dictada en el Instituto de Educación, Universidad de Londres, 10 de mayo de 2006.
- Benson, C.J. (2002) "Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, N° 6, págs. 303–17.
- Blatchford, P., Goldstein, H., Martin, C. y Browne, W. (2002) "A study of class size effects in English school reception year classes", *British Educational Research Journal*, vol. 28, N° 2, págs. 171–87.
- Campbell, F.A. y Ramey, C.T. (1994) "Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families", *Child Development*, vol. 65, págs. 684–98.
- Charles, L. y Williams, S. (2006) "Early childhood care and education in the Caribbean", informe preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, París, UNESCO.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2001) *Propósitos de la educación*, Observación General N° 1, Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; también disponible en línea, en inglés: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC1\\_en.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC1_en.doc) y en español: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC1\\_sp.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC1_sp.doc) (consultado en diciembre de 2007).
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005) *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Observación General N° 7, Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; también disponible en línea, en inglés: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf) y en español: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1\\_sp.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas /UNICEF/Fundación Bernard van Leer (2006) *A Guide to General Comment 7: Implementing child rights in early childhood* (en español: *Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*), La Haya, Fundación Bernard van Leer; también disponible en línea, en inglés: [www.bernardvanleer.org/publication\\_store/publication\\_store\\_publications/a\\_guide\\_to\\_general\\_comment\\_7\\_implementing\\_child\\_rights\\_in\\_early\\_childhood/file](http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/a_guide_to_general_comment_7_implementing_child_rights_in_early_childhood/file) y en español: [www.bernardvanleer.org/publication\\_store/publication\\_store\\_publications/realizacion\\_de\\_los\\_derechos\\_del\\_niao\\_en\\_la\\_primera\\_infancia/file](http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/realizacion_de_los_derechos_del_niao_en_la_primera_infancia/file) (consultado en diciembre de 2007).
- Corsaro, W.A. y Molinari, L. (2005) *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*, Nueva York, Teachers' College Press.
- Dahlberg, G. y Lenz Taguchi, H. (1994) *Förskola och Skola – Tva skilda traditioner och visionen om en mötesplats* (Preescolar y escuela – Dos tradiciones diferentes y visiones de un encuentro), Estocolmo, HLS Förlag.
- Dockett, S., Perry, B., Howard, P. y Meckley, A. (2000) "What do early childhood educators and parents think is important about children's transition to school? A comparison between data from the city and the bush", ponencia presentada durante la Conferencia Anual de 1999 de la Australian Association for Research in Education (AARE) (Asociación Australiana para la Investigación sobre Educación), Melbourne, noviembre de 1999, Coldstream, AARE.
- Dunlop, A. y Fabian, H. (eds.) (2006) *Informing Transitions in the Early Years*, Maidenhead, Open University Press.
- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (eds.) (1995) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norward, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Engle, P.L., Black, M.M., Behrman, J.R., Cabral de Mello, M., Gertler, P.J., Kapiriri, L. y otros (2007) "Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world", *Lancet*, vol. 369, N° 9557, págs. 229–42.
- Folque, M. (2002) "O Jardim de Infância e o 1º Ciclo: o que dizem os meninos" ("El jardín de infancia y el 1er grado: lo que dicen los niños"), ponencia presentada durante el III Simposio del GEDEI – Prácticas Educativas: Transiciones y transversalidades, Évora, GEDEI.
- Germeten, S. (1999) "Nærstudier av fem 1. klasser, skoleåret 1998/99" ("Estudios detallados de cinco clases de 1er grado durante el año escolar 1998/99"), Informe Parcial 2, evaluación de la Reforma 97 *På vei mot Ny Grunnskole i Oslo* (Hacia una Nueva Escuela Obligatoria en Oslo), N° 82-579-0310-8, Oslo, Oslo University College.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L. y Strupp, B. (2007) "Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries", *Lancet*, vol. 369, págs. 60–70.
- Haug, P. (1995) "Om politisk styring av utdanningsreformer" ("Sobre las políticas de reforma educativa"), en Skram, D. (ed.) *Det Beste fra Barnehage og Skole – En ny småskolepedagogikk* (Lo mejor del jardín de infancia y la escuela – una nueva pedagogía para los niños pequeños), Oslo, Tano.
- Haug, P. (2005) "Rammeplan på tynt grunnlag" ("Un marco curricular sobre bases inestables"), *Bedre Barnehager Skriftserie* (Serie de Publicaciones Mejores Jardines de Infancia), vol. 1, N° 2, págs. 23–35.
- Hovens, M. (2002) "Bilingual education in West Africa: Does it work?", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, N° 5, págs. 249–66.
- Ilg, F.L. y Ames, L. (1965) *School Readiness: Behaviour tests used at the Gesell Institute*, Nueva York, Harper & Row.
- Kagan, S.L. (1990) "Readiness 2000: rethinking rhetoric and responsibility", *Phi Delta Kappa*, vol. 72, págs. 272–9.
- Korpi, B.M. (2005) "The foundation for lifelong learning", *Children in Europe*, vol. 9, págs. 10–11.

- Larsen, A.K. (2000) "Overgang fra barnehage til skole" ("Transición del jardín de infancia a la escuela"), en Haugen, R. (ed.) *Barn og Unges Læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap (El ambiente de aprendizaje de los niños y jóvenes: De la comunidad individual a la comunidad multicultural)*, Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Lewin, K. (2007) *Improving Access, Equity and Transitions in Education*, Consorcio para la Investigación sobre el Acceso, las Transiciones y la Equidad en la Educación, Monografía 1, Lewes, Universidad de Sussex; también disponible en línea: [www.create-rpc.org/publications/pathwaystoaccesspapers.shtml](http://www.create-rpc.org/publications/pathwaystoaccesspapers.shtml) (consultado en diciembre de 2007).
- Lpfö (1998) *Läroplan för Förskolan (Currículo Nacional de Preescolar)*. Estocolmo, Utbildningsdepartementet (Ministerio de Educación).
- May, C.R. y Campbell, R. (1981) "Readiness for learning: assumptions and realities", *Theory to Practice*, vol. 20, N° 2, págs. 130–4.
- Mwaura, P. (2005) *Preschool Impact on Children's Readiness, Continuity, and Cognitive Progress at Preschool and Beyond: A case for Madrasa Resource Centre Programme in East Africa*, informe sin publicar. Ginebra, Fundación Aga Khan.
- Myers, R.G. (1992) *The Twelve Who Survive*, Londres, Routledge.
- Myers, R.G. (1997) "Removing roadblocks to success: transitions and linkages between home, preschool and primary school", *Coordinators' Notebook*, N° 21, Toronto, Secretaría del Grupo Consultivo sobre el Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (Consultative Group on Early Childhood Care and Development: CGECCD).
- Myers, R. y Landers, C. (1989) "Preparing children for schools and schools for children", ponencia presentada ante el CGECCD, Toronto, CGECCD.
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*, documento A/RES/44/2 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, Naciones Unidas; también disponible en línea, en inglés: [www2.ohchr.org/english/law/crc.htm](http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm) y en español: [www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm](http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm) (consultado en diciembre de 2007).
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano Red de Investigación sobre el Cuidado Infantil Temprano) (2000) "Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers", *Applied Developmental Sciences*, vol. 4, págs. 116–35.
- Neuman, M.J. (2005) "Global early care and education: challenges, responses, and lessons", *Phi Delta Kappa*, vol. 87, N° 3, págs. 188–92.
- Neuman, M.J. y Peer, S. (2002) *Equal from the Start: Promoting educational opportunity for all pre-school children – learning from the French experience*, Nueva York, Fundación Francoamericana (French-American Foundation).
- OCDE (1977) *Early Childhood Care and Education: Objectives and issues*, París, Centro de la OCDE para la Investigación y la Innovación Educativas.
- OCDE (2001) *Starting Strong: Early childhood education and care (Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana)*, París, OCDE; también disponible en línea, en inglés (texto integral): [213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9101011E.PDF](http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9101011E.PDF) y en español (sumario): [www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- OCDE (2006a) *Starting Strong II: Early childhood education and care (Niños pequeños, grandes desafíos II: Educación y atención preescolar)*, París, OCDE; también disponible en línea, en inglés (texto integral): [www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf) y en español (resumen): [www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- OCDE (2006b) *Education at a Glance: OECD Indicators 2006 (Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2006)*, París, OCDE; resúmenes disponibles en línea, en inglés: [213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9606061E5.PDF](http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9606061E5.PDF) y en español: [213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9606064E5.PDF](http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9606064E5.PDF) (consultado en diciembre de 2007).
- Okon, W. y Wilgocka-Okon, B. (1973) *The School Readiness Project*, París, UNESCO.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. y Tayler, C. (2005) "Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004", *International Journal of Early Years Education*, vol. 13, N° 1, págs. 55–69.
- Piketty, T. y Valdenaire, M. (2006) "L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français: estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995" ("El impacto del tamaño de las clases sobre el rendimiento escolar en las escuelas francesas de nivel primario, medio y secundario: evaluaciones a partir del panel primario de 1997 y del panel secundario de 1995"), París, Ministerio de la Educación Nacional, la Enseñanza Superior y la Investigación, Dirección de Evaluación y Prospectiva.
- Programme for International Student Assessment (PISA) (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (2004) *Learning for Tomorrow's World – First results from PISA 2003 (Informe PISA 2003 – Aprender para el mundo del mañana)*, París, OCDE; también disponible en línea, en inglés: [www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf) y en español: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Child Development*, Nueva York, Oxford University Press.
- Saluja, G., Scott-Little, C. y Clifford, R.M. (2000) "Readiness for school: a survey of state policies and definitions", *Early Childhood Research and Practice*, vol. 2, N° 2; también disponible en línea: [ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html](http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html) (consultado en diciembre de 2007).
- Samms-Vaughn, M., Williams, S. y Brown, J. (2004) *Disciplinary Practices among Jamaican Parents of Six-Year-Olds*, Kingston, Jamaica, Universidad de las Indias Occidentales.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. y Nores, M. (2004) "Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40", *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, N° 14, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J. y Weikart, D.P. (1980) *Young Children Grow Up: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Scott-Little, C., Kagan, S.L. y Stebbins Frelow, V. (2006) "Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: the intersection of policy and research?", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, N° 2, págs. 153–73.
- Shaeffer, S. (2006) "Formalize the informal or 'informalize' the formal: the transition from preschool to primary" ("Formalizar lo informal o 'informalizar' lo formal: la transición del nivel preescolar al primario", *International Institute for Educational Planning Newsletter*, vol. 24, N° 1, pág. 7, París, UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (International Institute for Educational Planning: IIEP); también disponible en línea, en inglés: [www.unesco.org/iiep/eng/newsletter/2006/jane06.pdf](http://www.unesco.org/iiep/eng/newsletter/2006/jane06.pdf) y en español: [www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/2006/jans06.pdf](http://www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/2006/jans06.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- Shonkoff, J. y Phillips, D. (eds.) (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The science of early child development*, Washington, D.C., National Academy Press.
- Thomas, W. y Collier, V. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*, Santa Cruz, California, Centro de Investigaciones sobre la Educación, la Diversidad y la Excelencia.
- UNESCO (1990) "Meeting basic learning needs", *World Declaration on Education for All ("Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", Declaración Mundial sobre Educación para Todos)*, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (World Conference on Education for All), celebrada en Jomtien en marzo de 1990, Nueva York, UNESCO; también disponible en línea, en inglés: [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml) y en español: [www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF) (consultado en diciembre de 2007).

- UNESCO (2000) *Dakar Framework for Action: Education for all – Meeting our collective commitments (Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes)*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación (World Education Forum) reunido en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000, disponible en línea, en inglés: [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_eng.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml) (versión en formato pdf mejorada gráficamente: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf)) y en español: [unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf) o también [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/PDF/Marco\\_accion\\_spa.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- UNESCO (2005) *Advocacy Brief on Mother Tongue-based Teaching and Education for Girls*, Bangkok, UNESCO.
- UNESCO (2006) *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education – 2007 Education for All Global Monitoring Report (Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia – Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007)*, París, UNESCO; también disponible en línea, en inglés: [unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794E.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794E.pdf) y en español: [unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf) (consultado en diciembre de 2007).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Weikart, D.P. (ed.) (1999) *What Should Young Children Learn? Teacher and parent views in 15 countries*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press.
- Weitzman, M. (2003) “Low income and its impact on psychosocial child development”, *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2003, págs. 1–8.
- Woodhead, M. (1979) *Pre-School Education in Western Europe: Issues, policies and trends*, Londres, Longman.
- Woodhead, M. (1996) “In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children”, *Practice and Reflections*, N° 10, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M. (2006) “Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy”, documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* de la UNESCO, *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, vol. 4, N° 2, págs. 5–48.
- Zigler, E. y Styfco, S.J. (eds.) (2004) *The Headstart Debates*, Baltimore, Brookes.

## Fotografías

- Foto de portada – Nizamuddin, Delhi, India. En la escuela. © Wolfgang Schmidt/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- Frente a la pág. 1 – San Isidro, Buenos Aires, Argentina. Grupo de niñas en un jardín de infancia en la municipalidad suburbana de San Isidro cerca de Buenos Aires. © Achim Pohl/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- pág. 3 – Leipzig, Alemania. Ferenc (de 1 año y medio) lee un libro sentado en la falda de su madre. © Thomas Roetting/Transit/Still Pictures
- pág. 5 – Honduras, Fondo Cristiano para la Infancia. Niños sentados en torno a un cartel con una lista de “expresiones de niños y niñas”. El programa estimula la participación de los niños en su propio desarrollo. © Ruth Cohen
- pág. 7 – Mozambique. Alumnos en clase. © Ernst Tobisch/Still Pictures
- pág. 9 – Egipto. Guardería/jardín de infancia. © Jorgen Schytte/Still Pictures
- pág. 11 – Sur del Sudán. Narus en la escuela. © Sean Sprague/Still Pictures
- pág. 12 – México. Un maestro con un grupo de niños sentados en el suelo, dando clases en un aula vacía. © Ron Giling/Still Pictures
- pág. 15 – Irán. Una cuidadora ayuda a las niñas a hacer sus deberes en una guardería de Maawin, orfanato administrado por la Kerman Welfare Organization (Organización de Asistencia Social Kerman). Los niños que se encuentran allí son víctimas del fuerte terremoto que en diciembre de 2003 destruyó miles de casas en la ciudad de Bam y sus alrededores, matando a más de 30.000 personas. © Shehzad Noorani/Still Pictures
- pág. 17 – Chamiza, Estado de Lara, Venezuela. Reunión de maestros y padres en la escuela primaria de la aldea. © Sean Sprague/Still Pictures
- pág. 19 – Markounda, República Centroafricana. Alumnos hacinados en un aula; un niño muestra su pizarra. © Ton Koene/Still Pictures
- pág. 21 – Brasil, proyecto Mensajeros de la Infancia (una estrategia de niño a niño encaminada a promover el bienestar emotivo y físico de los niños pobres menores de 6 años en las áreas rurales). Niños que juegan, mientras uno de ellos se desliza sobre un juguete. Cortesía del proyecto.
- pág. 23 – La Huerta, Honduras, Fondo Cristiano para la Infancia. Denia con su maestra de preescolar Sandra y otros alumnos en el fondo, delante de su centro de preescolar. © Elaine Menotti
- pág. 25 – Bel Ombre, Mauricio. Heritage Golf & Spa Resort, el jardín de infancia del hotel. © 123luftbild/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- pág. 26 – Hamburgo, Alemania. Rueda de conversación diaria en el jardín de infancia. © Markus Scholz/Argus/Still Pictures
- pág. 29 – Myanmar. Un maestro ayuda a sus alumnos a usar juguetes educativos para el desarrollo mental de los niños pequeños en un centro de preescolar administrado por una iglesia baptista en la aldea de Khway Ye del Norte, en el distrito de Pyay. © Shehzad Noorani/Still Pictures
- pág. 31 – Banda Aceh, Indonesia. Niños musulmanes aprenden a rezar en un jardín de infancia de Banda Aceh que perdió muchos de sus niños a consecuencia del tsunami y acaba de ser reconstruido. Halimah Anwar Bustam, responsable de la dirección de la escuela, describe los horrores padecidos: “El área de donde vienen los niños fue completamente arrasada por las olas. Ese domingo fatal los niños se habían quedado en sus hogares y muchos ya estaban en la playa divirtiéndose. Por eso fueron muchos los que murieron esa mañana. Fue algo insoportable. Sólo ahora empezamos a recoger nuestras cosas y agradecemos mucho a los CRS que nos ayudan a reconstruir nuestras instalaciones damnificadas. El personal dona una parte de su sueldo (que ya es bajo) para que los niños pobres de las aldeas alejadas puedan venir a nuestra escuela. La nueva estructura comprende oficinas para el personal, una biblioteca, un

oratorio y un aula con la posibilidad de acceso en silla de ruedas.” Fotografía tomada en Banda Aceh, a mediados de diciembre de 2006 (dos años después que el tsunami del 26 de diciembre de 2004 devastara buena parte de la región costera), para ilustrar la labor y los proyectos de reconstrucción de los Catholic Relief Services (CRS) (Servicios Católicos de Auxilio) de los Estados Unidos de América, que patrocinaron la gira fotográfica. © Sean Sprague/Still Pictures

pág. 33 – Indonesia, Java oriental. Escuela en la mezquita de la aldea. © Julio Etchart/Still Pictures

pág. 35 – Sudáfrica. Niños en un jardín de infancia patrocinado por la Iniciativa para la Khulisa Crime Prevention Initiative (Prevención del Crimen de Khulisa). Este proyecto trabaja con niños y jóvenes para evitar que caigan en la delincuencia. © Jorgen Schytte/Still Pictures

pág. 37 – La Huerta, Honduras, Fondo Cristiano para la Infancia. Un niño juega con cubos en un centro de preescolar. © Elaine Menotti

pág. 38 – Indonesia. Una escuela de niñas. © Mark Edwards/Still Pictures

pág. 41 – Kitwa, Zambia. Curso de formación en una escuela para maestros.  
© Jorgen Schytte/Still Pictures

pág. 43 – La Huerta, Honduras, Fondo Cristiano para la Infancia. Enrique juega con latas de gaseosa vacías en un centro de preescolar administrado por las “Madres Guías”.  
© Elaine Menotti

pág. 45 – Filipinas, Luzon, Tuguegarao. Una maestra ayuda a sus alumnas con el trabajo de clase.  
© Jorgen Schytte/Still Pictures

pág. 47 – Adís Abeba, Etiopía. Un jardín de infancia; un centro de preescolar colabora con la Integrated Family Service Organisation (IFSO) (Organización de Servicios Integrados para la Familia). Los niños, que visten uniforme verde, tienen de tres a cuatro horas de clase por día. El centro de preescolar es administrado por la iglesia. © Jorgen Schytte/Still Pictures

pág. 49 – Oaxaca, México, CIDES (Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca). Alumna en una escuela del CIDES en un poblado otomí. © Sara Hannant

pág. 51 – Roque Sáenz Peña, Argentina. Alumnos indígenas en el Gran Chaco cerca de Roque Sáenz Peña. © Achim Pohl/Das Fotoarchiv/Still Pictures

pág. 53 – Sor Trondelag, Trondheim, Noruega. Niños que caminan sobre la cuerda en una naturbarnehage (guardería de niños en la naturaleza). © N. Benvie/Wildlife/Still Pictures

pág. 55 – Haití. Escuela primaria en Maniche. © Sean Sprague/Still Pictures

pág. 57 – Israel, Jerusalén Este, proyecto Era de la Información (Dissemination Era). Pintura al aire libre. Cortesía del proyecto.

pág. 59 – Jork, Alemania. Curso de teatro para niños y abuelos en el jardín de infancia durante la visita de los tíos. © Peter Frischmuth/Argus/Still Pictures

pág. 61 – Tokyo, Japón. Niños de un jardín de infancia de excursión en un gigantesco coche de paseo. © (Freelens Pool) Tack/Still Pictures

pág. 63 – Berlín, Alemania. Una educadora cuida a los niños mientras se lavan los dientes en un jardín de infancia del centro de la ciudad. © Sauer-Hetzer/images.de/Still Pictures

Contracubierto – Gangtok, India. Shoudlyahs Pradhar, alumno de primer grado de la Saint Joseph’s School, muestra su dibujo. La escuela es una de las más renombradas de la ciudad de Gangtok, situada en el Estado Federal de Sikkim, India. © Peter de Ruiter

*La educación del niño deberá estar encaminada a ... desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*



**Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989)**

Con el apoyo de:

Bernard van Leer  Foundation

[www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)

